



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Kvalitet i dagtilbud

Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer

Næsby, Torben

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.socsci.00019](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00019)

Publication date:
2014

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud: Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00019>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KVALITET I DAGTILBUD

**OM PÆDAGOGISK KVALITET OG UDVIKLING AF
PÆDAGOGENS PROFESSIONELLE
KOMPETENCER**

**AF
TORBEN NÆSBY**

PH.D. AFHANDLING 2014



AALBORG UNIVERSITET

KVALITET I DAGTILBUD

OM PÆDAGOGISK KVALITET OG UDVIKLING AF PÆDAGOGENS PROFESSIONELLE KOMPETENCER

af

Torben Næsby



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted December 2014

Ph.d. indleveret: 24.december 2014

Ph.d. vejleder: Prof. Lars Qvortrup,
Aalborg University

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Docent Anita Norlund, Höskolan i Borås
Lektor Martin Bayer, Roskilde University Center
Lektor Karen Egedal Andreassen, Aalborg University

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
Aalborg Universitet

ISSN: 2246-1256

ISBN: 978-87-7112-198-8

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Torben Næsby

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2014



CV

Torben Næsby er lektor på pædagoguddannelsen ved University College Nordjylland. Uddannet pædagog, tidligere daginstitutionsleder og projektleder i Aalborg kommune, faglig sekretær i børne- og ungdomspædagogernes landsforbund (BUPL) og cand.mag. i psykologi og pædagogik fra Roskilde Universitetscenter.

De seneste års publikationer fremgår af litteraturlisten på VBN på Aalborg Universitet¹ samt øvrige aktiviteter af UCVIDEN.²

¹ <http://vbn.aau.dk/da/searchall.html?searchall=torben+n%C3%A6sby>

² <https://www.ucviden.dk/portal-ucn/da/searchorgs.html?searchall=torben+n%C3%A6sby>

ENGLISH SUMMARY

This thesis presents the results of an investigation in international research on quality and in the preschools, participating in the Danish LP-model, and on which initiatives the pedagogues in these so-called LP-institutions take, in order to develop new practice. Building on research on quality and an interactionistic pedagogical perspective (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Clifford, Reszka & Rossbach, 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, Sheridan 2009, 2012), I outline inclusion as a high-quality criterion. Inclusion is defined from the perspective of sociology and systems theory (Spencer-Brown 1969; Luhmann 2007; Jönhill 2012). Based on theory of distinction and through a form analysis I present and discuss the findings, following the logic of the LP-analysis. The empirical findings indicate that the staffs find it difficult to transform the research knowledge into new practice. This is a question of high relevance to the international educational research because it challenges the traditional understandings of how research knowledge can inform practice. Thus it becomes a question of the relationship between theory and practice as well. This question is outlined from an international educational research perspective in order to find new ways to understand how the staff can develop the necessary competencies as professional pedagogues, and how we can communicate expectations towards these competencies.

DANSK RESUMÉ

Det overordnede mål med projektet er at undersøge hvad kvalitet i dagtilbud er, at opstille en kvalitetsmodel og med inklusion som kvalitetsparameter at undersøge om kompetence- og udviklingsaktiviteterne i LP-modellen fører til højere kvalitet.

I projektet arbejdes statistisk med de LP-data, der er produceret i kortlægning af arbejdet med LP-modellen i 130 dagtilbud over hele Danmark i 2011 (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup 2012). De suppleres af analyse af 6 interviews i dagtilbud (Andresen 2013) og af en ny survey i alle dagtilbuddene. Data og dataproduktionen er derfor både kvantitativ og kvalitativ.

Projektet bidrager til uddannelsesforskningen med ny viden om kvalitet i dagtilbud og viden om, hvordan pædagogerne gennem interventionsprojekter så som LP-modellen kan skabe kvalitet.

LP-modellen er blevet afprøvet i dagtilbud over en treårig projektperiode og har vist sig at fungere godt som analysemetode (Andresen 2013). I kortlægningen af de dagtilbud, der deltager i pilotprojektet (Nordahl et al 2012) produceres et kvantitativt empirisk grundlag for analyse og praksisudvikling. Mit projekt bidrager med yderligere kvantitativ forskning, i et mixed methods design (Bergman 2008; Robson 2011) på et område – det pædagogiske – der er domineret af kvalitativ forskning, og det bidrager med mere viden om, hvordan den professionelle pædagog kan arbejde informeret af forskning og der igennem udvikle sine professionelle kompetencer.

Der tages afsæt i en bio-økosystemisk ramme (Bronfenbrenner & Morris 2006) og et interaktionistisk perspektiv på pædagogik og på pædagogisk kvalitet (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Clifford, Reszka & Rossbach, 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, Sheridan 2009, 2012). Dette perspektiv, eller denne tilgang, kombinerer forståelsen af læring, relationer, medvirken og inklusion som pædagogisk kvalitet, der udvikles i interaktioner mellem individer og deres omverden (Bronfenbrenner & Morris 2006).

Metodisk arbejdes der indledningsvist abduktivt (Sayer 1992; Peirce 1955; Danermark, Ekstrøm, Jacobsen & Karlsson 1997; Andersen 2007) for at afdække mønstre og strukturer i kvalitetsforskningen inden for dagtilbudsområdet.

Abduktion som metodisk princip anvendes også til at forklare, hvordan data fra kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud kan spejles i kvalitetskriterierne og forstås som inklusion. Udviklingen af en sociologisk model for inklusion tager afsæt i interaktionsteorien (Sheridan 2009), men hviler også på et distinktionsteoretisk fundament (Luhmann 2007; Qvortrup 2012a), idet der indføres en skelnen mellem typer af inklusion og en række fællesskabsformer, hvori inklusionen empirisk udfolder sig. Selve organiseringen af analyseresultaterne struktureres formanalytisk (Spencer-Brown 1969; Luhmann 2007; Jönhill 2012).

Resultaterne af projektet viser, at det er vanskeligt at transformere den viden, som er udviklet i arbejdet med LP-modellen, til konkrete forandringer i praksis, ligesom det er vanskeligt, at finde, vælge og anvende nye informationer om de konkrete problemstillinger, der afdækkes i den pædagogiske analyse med LP-modellen. Baseret på surveyen vises, at der for 1/3 af deltagerne i arbejdet med LP-modellen i dagtilbud ikke skabes en forbindelse mellem den forskningsinformerede viden, der udvikles i LP-modellen, indhentning af information og systematisk planlagte udviklingstiltag. En konsekvens heraf kan være, at der ikke udvikles professionsviden og ny praksis.

Der kan ikke ud fra data konstateres en direkte årsagssammenhæng, det vil kræve yderligere forskning og indsamling af empiri. Men teoretisk kan det i forskningslitteraturen undersøges, om det er et spørgsmål, der kan rettes mod forholdet mellem forskningsformidling og informationsindhentning eller mod hvilke forventninger, man kan have til forskningsviden, og som kan rettes mod en professionel pædagog som professionsudøver. Problematikken om, hvordan pædagoger kan bruge forskningsviden genfindes nemlig inden for den internationale uddannelsesforskning (Hargreaves 2007; Hammersley 2007; Levin 2013), så på den baggrund bliver det afslutningsvist diskuteret og perspektiveret, hvordan det er muligt at styrke interaktionen mellem forskning og praksis således, at pædagoger kan udvikle de professionelle kompetencer, det forventes af dem, for at kunne udvikle kvaliteten i dagtilbuddene.

TAK TIL

At få mulighed for at gennemføre en forskeruddannelse er opfyldelsen af en længe næret drøm, baseret på mange års arbejde og virke inden for mit arbejds- og interessefelt: børn, pædagogik og uddannelse. At denne drøm nu er gået i opfyldelse, har jeg mange at takke for. Først og fremmest skatteyderne, borgerne i dette land, der har finansieret studiet. Dernæst UCN, Pædagoguddannelsen i Aalborg, der har valgt at prioritere at dette har kunnet lade sig gøre gennem sine forskning- og udviklingsmidler, og som gennem et samarbejde med AAU om etablering af LSP – Laboratorium for Forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk Praksis (i dagtilbud) - har skabt det fundament og den organisatoriske ramme, hvor det daglige arbejde har været placeret.

Her har jeg i gode rammer, med fantastiske medstuderende som kolleger, under kyndig vejledning af direktøren for det hele og de fastansatte konsulenter og det øvrige personale, kunnet udfolde mine forskningsbestræbelser og tage min uddannelse. Jeg er blevet deltager i et nordisk forskningsmiljø med såvel nationale og internationale relationer, der gennem højt formaliserede krav til forskningen og forskeren som person, insisterende faglige diskussioner, samarbejder og udvekslinger, holder et højt fagligt og professionelt niveau. Det jeg har arbejdet med og lært i ph.d.-forløbet, har jeg i høj grad kunnet anvende i opgaveløsningen på UCN, ikke mindst i forbindelse med udvikling og kvalitetssikring af den nye pædagoguddannelse, der netop er trådt i kraft (2014), og i undervisningen, hvor jeg har fået mulighed for at formidle min forskning.

Tak til ledelsen på Pædagoguddannelsen i Aalborg, der har skabt optimale betingelser for studiet, og til gode kollegaer her, der har spurgt venligt og med dyb interesse til studiet og til eventuelle forskningsresultater, der kunne gøre gavn i uddannelsen og formidles videre til de pædagogstuderende. Og tak til LP-modellen, UCN, og Thomas Nordahl, der har stillet data til rådighed for min forskning.

Tak til min vejleder på AAU, Lars Qvortrup, der har været og stadig er en vedholdende, vidende, venlig, men bestemt kilde til konstant forstyrrelse til gavn for min læring og produktion af resultater heraf. Tak til medstuderende og ansatte i LSP, det mest innovative projekt UCN og AAU nogensinde har udviklet, for et fantastisk fællesskab - både fagligt og personligt.

Og tak til Dorte, min hustru, for opbakning og motiverende samtaler, mine børn, familien og venner, der har givet mig plads til at være fraværende (fysisk inkluderet, men selvvalgt socialt og psykisk ekskluderet) og været tålmodige og anerkendende, når de kom for skade at spørge mig, hvordan det gik med studiet.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.0 Indledning og problemformulering	13
1.1 Undersøgelsesspørgsmål og afhandlingens opbygning	20
1.2 Hvad er kvalitet i dagtilbud?	21
1.3 Hvordan kan inklusion bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud?	22
1.4 Fører arbejdet med LP-modellen til øget kvalitet– set i et inklusionsperspektiv?	23
1.5 Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?	23
1.6 Forskningsdesign.....	24
2.0 Teori og metode	27
2.1 Pædagogisk teori	29
2.1.1 Det interaktionistiske perspektiv	29
2.1.2 Læring i dagtilbud	34
2.1.3 Relationer	40
2.1.4 Læring og udvikling som proces (zonetænkning)	42
2.1.5 Inklusion.....	45
2.1.6 Medvirken	48
2.1.7 Proximale processer og kvalitet	50
2.2 Metodologi	55
2.2.1 Fra induktion og deduktion til abduktion	55
2.2.2 Kritisk realisme	60
2.2.3 Diskussion af grundantagelsen	62
2.2.4 Systemteoretisk metode.....	65
2.2.5 Iagttagelsen	67
2.2.6 Det iagttagede.....	68
2.2.7 Formanalyse	69
2.2.8 Forskningsprincipper og forskningsetik	71
3.0 Afhandlingens artikler	75
3.1 Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi?.....	83

3.2 Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011.	102
3.2.1 Definition af inklusionsbegrebet	107
3.2.2 Inklusionsmatrix	108
3.2.3 Medvirken	115
3.2.4 Formelle, pædagogstyrede og professionelt ledede fællesskaber	118
3.2.5 Det pædagogstøttede fællesskab	121
3.2.6 Fællesskaber i lokalmiljøet.....	121
3.2.7 Børnenes egne fællesskaber	124
3.2.8 Det interpersonelle fællesskab.....	125
3.2.9 Organiseret pædagogik.....	126
3.2.10 Metode og analysestrategi	127
3.2.11 Analyse af LP-data	129
3.2.12 Statistisk analyse af dagtilbuddene.....	140
3.2.13 Inklusionsspejlet.....	154
3.2.14 Institutionsniveauet	155
3.2.15 Konklusion	160
3.2.16 Perspektivering: Indikatorer for inklusion i dagtilbud	161
3.2.17 Litteratur.....	167
3.3 Brug af forskningsbaseret viden til kvalitetsudvikling i dagtilbud.....	173
3.4 Inklusion og udviklingstiltag i LP-modellen	186
3.4.1 Spørgeskemaundersøgelsen	202
3.4.2 Resultater af spørgeskemaundersøgelsen	208
3.4.3 Diskussion af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.....	218
3.4.4 Interviewundersøgelsen om udviklingstiltag.....	223
3.4.5 Opsamling og diskussion af analyse af interviewdata	231
3.4.6 Konklusion	233
3.5 Inclusion and Development Initiatives in the LP-Model in Danish PreSchools	251
3.6 Den forskningsinformerede professionsuddannelse – nye udfordringer for forskning og uddannelse og forventninger til den studerende	284
4.0 Konklusion	301
Artikel 3.1	301

Artikel 3.2	304
Artikel 3.3	307
Artikel 3.4	310
Artikel 3.5	313
Artikel 3.6	315
4.1 Sammenfatning	317
5.0 Diskussion	323
6.0 Perspektivering	331
6.1 Handleperspektiver	334
7.0 Litteraturliste	341
8.0 Bilagsliste	361

Figurer i afhandlingen uden for artiklerne

Figur 1)	Projektdesign	26
Figur 2)	Bronfenbrenners økologiske systemmodel	30
Figur 3)	Didaktisk model	39
Figur 4)	Kriterier for pædagogisk kvalitet	53
Figur 5)	Re-entry-processen	324
Figur 6)	ECERS kvalitetsmåling	326
Figur 7)	Model for forskerens organisering af indhold fra handlingsplaner	336

1.0 INDLEDNING OG PROBLEMFORMULERING

Målet med projektet, som jeg fremlægger i denne afhandling, er at undersøge, hvad kvalitet i dagtilbud er og med inklusion som kvalitetsparameter at undersøge, om kompetence- og udviklingsaktiviteterne i LP-modellen³ fører til højere kvalitet. Det overordnede forskningsspørgsmål formulerer jeg som:

Bidraget arbejdet med LP-modellen til at skabe høj kvalitet i dagtilbud?

Forskningsspørgsmålet operationaliseres i fire undersøgelsesspørgsmål, som lyder:

1. Hvad er kvalitet i dagtilbud?
2. Hvordan kan inklusion bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud?
3. Fører arbejdet med LP-modellen til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv?
4. Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?

Pædagogisk arbejde af høj kvalitet kendetegnes i den internationale forskning om kvalitet i dagtilbud ved, at det systematisk analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt (Nielsen & Christoffersen 2009, s. 10).

Hvad angår effekter af det pædagogiske arbejde, fx børns trivsel, læring og udvikling, er pædagogens faglige viden og deres samspilskompetencer faktorer, der har afgørende betydning (Nielsen & Christoffersen 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014).

³ Læringsmiljø og pædagogisk analyse. LP-modellen er en pædagogisk analysemodel, hvor resultaterne baserer sig på forskning i forståelse af læringsmiljøets betydning for børns trivsel, læring og udvikling. LP-modellens platform findes i systemteoriene, og er et svar på de pædagogiske konsekvenser, der kan uddrages af den senere tids forskning i læringsmiljøets betydning for børn. Se artikel 3.3 for en uddybning. LP-modellen er en analysemodel, der har til formål at opnå en utvetydig forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i dagtilbuddet. Se www.LP-modellen.dk

De første store programmer og undersøgelser i USA i 60'erne har demonstreret positive effekter af dagtilbud af høj kvalitet, især for udsatte børns muligheder for siden hen at kunne bryde med sociale uligheder (Bauchmüller, Rasmussen & Gørtz 2011, s. 3). Et review over forskning om tidlig indsats dokumenterer på flere parametre, at offentlige investeringer i dagtilbud af høj kvalitet betaler sig:

”Children who have spent time in high quality child care environments have lasting benefits from the experience. Research indicates that children who receive a high quality early childhood education have better math, language and social skills as they enter school, and as they grow older require less special education, progress further in school, have fewer interactions with the justice system and have higher earnings as adults” (Barnett 1995).

Børns udbytte af at være i et dagtilbud af høj kvalitet er de senere år kommet yderligere i forskningens søgelys (Barnett 1995; Heckmann 2006; Esping-Andersen 2008; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Nielsen et al 2014). Hvis det er rigtigt - hvilket meget tyder på - at høj kvalitet i pædagogisk arbejde og i dagtilbud giver alle børn de bedste muligheder for at trives, at lære og at udvikle sig, finder jeg det både meget interessant og vigtigt at kunne beskrive denne kvalitet. Vi ved efterhånden så meget om, hvad dagtilbud betyder for børn, deres barndom og opvækst og deres muligheder i livet siden hen, at det må være helt centralt at kunne identificere hvilke faktorer, dvs. betingelser, hvilket indhold og hvilke processer, der fører til høj kvalitet, og dermed de gode resultater for børnene. Der må kunne udvikles nogle kriterier – eller standarder – for høj kvalitet, der kan være retningsgivende for praksis på en måde, hvor god praksis er selve udgangspunktet for høj kvalitet. Det modsatte af høj kvalitet, altså lav kvalitet, fører jo netop til det modsatte, hvilket også viser sig i den offentlige debat:

”Jeg kan ikke længere stå inde for de danske daginstitutioner,” siger en af Danmarks førende udviklingspsykologer, Dion Sommer, som i starten af 1990'erne beskrev den danske barndom som en dobbeltsocialisering mellem institution og hjem. Dengang vurderede han, at modellen var uproblematisk. Det gør han ikke længere” (Mygind 2009).

”Det har været en stor diskussion i den udviklingspsykologiske forskning om børn tog skade af at blive passet uden for hjemmet, og konklusionen har været relativ entydig: Det er ikke problematisk, så længe visse forhold er til stede, for så indgår daginstitutionen og hjemmet i et harmonisk samspil. Men forholdene er blevet så dårlige i de danske institutioner, at jeg ikke længere er sikker på, at de er gavnlige for børnene,” siger Dion Sommer” (Mygind 2009).

I artiklen, der blev bragt i dagbladet information i maj 2009, udtaler psykologen Grethe Kragh Müller ifølge journalisten:

”Børnene overlades i alt for høj grad til sig selv i børnehaverne. Min vurdering er, at det kommer til at gå ud over deres koncentration, deres sproglige udvikling og deres evne til at indgå i sociale relationer. Det er dybt bekymrende” (Mygind 2009).

Børnene skal inddrages, drages omsorg for, have muligheder for læring og udvikling og møde voksne, der har fokus på kvaliteten af relationerne mellem børn og voksne. Det lærer pædagogstuderende allerede under uddannelsen til pædagog. Men denne viden omsættes ikke nødvendigvis i praksis, fremgik det fx i 2012 af de landsdækkende medier, der bød på opsigtsvækkende nyheder om, hvor galt det kan gå, når disse helt basale kvalitetskriterier er fraværende i en række Københavnske vuggestuer.

Forskningen viser, at det pædagogiske personales kompetencer er centrale som forudsætning for kvalitet i det pædagogiske miljø (Nielsen & Christoffersen 2009). Der er også forskning, der viser, ”at kvaliteten i et dagtilbud kan være lav på trods af gode strukturelle og økonomiske rammer” (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 241). Det vil sige, at pædagogisk arbejde af god kvalitet, som nævnt kan kendetegnes ved, at det kontinuerligt analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt med tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Det kan ikke siges at være tilfældet i flere af de vuggestuer barndoms- og sprogforskeren Ole Henrik Hansen har undersøgt (Hansen 2012). Ud over at kunne konstatere at 50 % af personalet ikke har en pædagogisk uddannelse, viser undersøgelsen at personalet har vanskeligheder med at kunne tage børnenes perspektiv, at udvise empati og være lydhør, samtidig med at kunne arbejde på fagligt højt niveau med tilrettelæggelse af en praksis, der lever op til de nationale læreplaner og de internationale konventioner.

Vigtigheden af god kontakt mellem personalet og barnet, dvs. betydningen af gode samspil og relationer, understreges ofte i forskningslitteraturen og med hensyn til normeringer findes der ifølge SFI:

”... langsigtede sociale, sundhedsmæssige og kognitive konsekvenser af gode og mindre gode normeringer. Sammenligninger viser, at relativt gode normeringer vil skabe mere tid, overskud og ro til at lære det enkelte barns behov at kende samt skabe mulighed for at støtte op om dets udvikling i et positivt miljø” (Nielsen & Christoffersen 2009, s. 34).

Med mange voksne omkring børnene kunne man antage, at der samlet set blev mere tid til det enkelte barn og/eller børn i mindre grupper. Men betydningen af dette må baseres på viden om hvad personalet så gør, når de er sammen med børnene. Kvalitet handler også om ressourcer men mest om personalets holdninger, faglige viden og tilgang til børn - f.eks. i relationen (Sheridan 2001, 2009).

Hvis personalet bruger tiden på at tale hen over hovedet på børnene - om ting de selv er optagede af - er kvaliteten ikke i nærheden af, hvad det betyder for børns trivsel og læring, hvis tiden bruges "i børnehøjde" så at sige.

Set i dette lys har såvel pædagogerne som uddannelsesforskningen en vigtig opgave i at bidrage til at formulere standarder for høj kvalitet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling samt at udvikle måder at tilrettelægge og organisere det pædagogiske arbejde efter sådanne standarder, hvad enten disse er formuleret globalt, eller det er lokale standarder. Ud fra de samfundsmæssige mål (fx Dagtilbudsloven) må pædagogerne være med til – i samarbejde med forskningen og på baggrund af den bedste viden - at definere og operationalisere standarderne, for det er pædagogerne, der i den daglige praksis skal udvikle og forankre kvaliteten i de pædagogiske interventioner. Det er en del af deres opgave som professionelle, som professionsudøvere, at kunne reflektere over mål og rammer, viden og erfaring, og træffe beslutninger om indsatser og tiltag, der baserer sig på professionens kollektive standarder.

Men det krav er et nyt krav, rettet mod pædagogs professionelle viden og kompetencer (Næsby 2013a). Pædagoger herhjemme har nemlig ikke en lang tradition for at arbejde ud fra fælles standarder for kvalitet. Først med indførelsen af forældrebestyrelser i 1992 og kommunale perspektivplaner (virksomhedsplaner) og siden læreplanerne i 2004 er der politisk formuleret mål, som dagtilbuddene skal leve op til og som pædagogerne skal dokumentere, hvordan man i det enkelte dagtilbud arbejder hen imod.

I modsætning til andre har professioner inden for uddannelsesverdenen – herunder pædagoger – heller ikke en særlig udbredt tradition for at anvende forskningsviden i analyse og refleksion over pædagogisk arbejde (Hammersley 2007). Og skulle pædagoger opsøge ny viden, er denne forskningsviden ofte ”fragmenteret, vanskelig tilgængelig og ikke specielt omfattende” (Hargreaves 2007, s. 27; jf. også Fullan 2013). Ny viden om børns trivsel, læring og udvikling, der kunne udfordre, udvikle eller understøtte den etablerede pædagogik, er svært tilgængelig og risikerer ikke at blive reflekteret og anvendt.

Det er paradoksalt, når samme forskningsviden viser, at pædagogernes børnesyn og tilgang til arbejdet er afgørende for kvaliteten (Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 244). Det er derfor vigtigt, at vi arbejder med at afprøve kombinationer af pædagogiske forsknings-, udviklings- og evalueringsformer, der kan skabe viden om, hvad kvalitet i dagtilbud er. Og det er vigtigt, at vi arbejder med, hvordan pædagoger i praksis indhenter og anvender ny viden fra forskningen, bl.a. til at sikre kvaliteten og nå frem til også at kunne dokumentere, hvad børnenes udbytte er.

Også i uddannelsesdebatten herhjemme er der de senere år fremført fornyede krav om at pædagoger arbejder mere ud fra forskningsbaseret viden og med pædagogisk udviklingsarbejde. Det ses bl.a. i de politiske beslutninger om revision af pædagoguddannelsen og i debatten om fremtidens dagtilbud. Det er en stor udfordring for pædagogerne og for pædagoguddannelsen. Det stiller krav om at pædagoger skal kunne analysere og forholde sig kritisk til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder – trods alt - tilflyder professionen.

Med nye tilgange i kvalitetsforskningen og øget volumen i den pædagogiske uddannelsesforskning inden for dagtilbudsområdet opstår nye og bedre muligheder for at udvikle kvalitet i dagtilbud (Sylva et al 2010; Sheridan 2009; Baustad 2012; Nielsen et al 2014) både gennem uddannelse og gennem deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter, så som LP-modellen (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup 2012). Men det er spørgsmålet, og dermed et problem i den slags projekter, om den nye viden, som forskningen gennem kortlægningen i dagtilbud producerer og som deltagerne i LP-modellen udvikler, kan omsættes til udvikling af kvalitet i det pædagogiske miljø? Dette spørgsmål vil jeg i nærværende projekt og afhandling belyse, analysere, diskutere og fremlægge nogle handlestrategier for. Den noget komplekse problemstilling oven for skærpes som nævnt til mit forskningsspørgsmål:

Bidraget arbejder med LP-modellen til at skabe høj kvalitet i dagtilbud?

Jeg vil med mit projekt undersøge hvad kvalitet i dagtilbud er, opstille en kvalitetsmodel og med inklusion som kvalitetsparameter undersøge om kompetence- og udviklingsaktiviteterne i LP-modellen fører til højere kvalitet. Dernæst vil jeg vise i hvilket omfang det lykkes pædagogerne at iværksætte udviklingstiltag og udvikle kvalitet på baggrund af deres ny viden fra forskningen, og på den baggrund vil jeg diskutere LP-modellens potentiale, som den viser sig empirisk. Endelig vil jeg diskutere de teoretiske muligheder for, at pædagogerne kan udvikle kvalitet ved at være professionelle, dvs. udvise dømmekraft og dermed ved at kunne lade deres praksis informere af forskningsviden og lade deres praksis informere forskningen.

Med projektet ønsker jeg således at bidrage til uddannelsesforskningen med ny viden om kvalitet i dagtilbud og om, hvordan pædagogerne gennem interventionsprojekter så som LP-modellen kan skabe kvalitet. LP-modellen er blevet afprøvet i dagtilbud over en treårig projektperiode og har vist sig at fungere godt som analysemetode (Nordahl et al 2012) og har angiveligt understøttet udvikling af nye såkaldte mentale arbejdsmodeller (Andresen 2011). Vi ved dog endnu ikke meget om, hvordan pædagogerne kommer videre fra analysearbejdet, om det rent faktisk medfører højere kvalitet i dagtilbud, endside hvordan vi kan måle denne kvalitet.

Dermed finder jeg projektet relevant for både forskersamfundet, pædagoguddannelsen og for pædagoger i pædagogisk arbejde i dagtilbud. Projektet bidrager med kvantitativ forskning på et område – det pædagogiske – der er domineret af kvalitativ forskning, og det bidrager med mere viden om, hvordan den professionelle pædagog kan arbejde informeret af forskning og udvikle sine professionelle kompetencer. Jeg bidrager også med nye metoder, der kan vise hvordan forskningen kan anvendes, fx systematisere datainformeret pædagogisk udvikling, og tjene som modeller for identificering og måling af kvalitet.

I afhandlingen anlægges der en ”mixed-methods” tilgang, dvs. at der i de empiriske undersøgelser veksles mellem kvantitative og kvalitative metoder (Bergman 2008; Robson 2011). Først undersøges, hvad vi ved om kvalitet i dagtilbud. På baggrund af et overblik over national og international forskning, om hvordan viden om kvalitet genereres og om hvordan dagtilbud med høj kvalitet kan defineres, udvikles en model for kvalitet (Næsby 2012a). Modellen er en matrix, der skelner mellem kvalitetsformer og kvalitetsdimensioner. Hermed prøver jeg med et empirisk afsæt at yde et beskedent bidrag til at opbygge et teoretisk grundlag i kvalitetsforskningen, der kan påvise mønstre og strukturer i vores viden om kvalitet og som kan række ind i en pædagogisk sammenhæng.

Med afsæt i kvalitetsmodellen og på baggrund af ECERS-modellen⁴ formuleres fire pædagogiske kvalitetskriterier, inklusion, læring, relation og medvirken. Disse pædagogiske kvalitetskriterier, eller generelle indikatorer for kvalitet, beskrives i afhandlingen i et afsnit om pædagogisk teori, hvor begreberne forklares og begrundes i en bio-øko-systemisk ramme og i et interaktionistisk perspektiv (Bronfenbrenner & Morris 2006). I dette perspektiv rettes fokus på samspillet mellem barnet og dets omverden, idet antagelsen er, at børns trivsel, læring og udvikling afhænger af og sker som interaktioner i dette samspil.

Med inklusion som kvalitetskriterium og indikator for kvalitet undersøges de kvantitative LP-data statistisk (Næsby 2013b) for at kunne måle, om der i dagtilbuddene er tale om kvalitetsudvikling i et inklusionsperspektiv. Jeg udvikler nye faktorer med baggrund i min definition af inklusion og data fortolkes og analyseres med inddragelse af en sociologisk model for inklusion (inklusionsmatricen, Qvortrup 2012a).

Der gennemføres en survey, der tilvejebringer et overblik over hvilke typer af udviklingstiltag, der vælges af de deltagende dagtilbud (Næsby 2014a). Undersøgelsen suppleres med analyse af kvalitative interviews i udvalgte dagtilbud (Andresen 2013). Herigennem fås data om hvilke tiltag deltagerne i LP-modellen vælger, samt hvilke muligheder og begrænsninger pædagogerne ser, når strategierne skal omsættes til ny praksis.

⁴ Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford 1980).

De variabler, der er udviklet i den statistiske analyse (Næsby 2013b) og de faktorer, der anvendes i kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud (Nordahl et al 2012) kan dels spejles i hinanden, dels videreføres som et samlet sæt af indikatorer for inklusion. Den statistiske analyse kan operationaliseres i inklusionsmatricen, og de nye inklusionsindikatorer ideelt set afprøves i praksis.

Afslutningsvist diskuteres empirien teoretisk mhp. at kunne pege på muligheder for pædagogernes fortsatte kompetenceudvikling, dvs. opbygning af professionel kapacitet gennem forskningsinformeret professionsudvikling (Næsby 2014b).

Denne afhandling er indleveret som en artikelbaseret afhandling. Afhandlingen består af fire dele: del 1), der er indledning og problemformulering, del 2), der er den pædagogiske teori og det forskningsmæssige og metodologiske fundament som afhandlingens artikler hviler på. I del 3), som består af seks artikler, besvares mit forskningsspørgsmål, som er operationaliseret af de fire undersøgelsesspørgsmål. Efter artiklerne er der i afhandlingens fjerde og afsluttende del 4) en konklusion og en perspektivering hvor projektet vurderes ud fra dets bidrag til forskningen, det innovative og det relevante i projektet samt gyldigheden af min forskning.

De artikler, der indgår i afhandlingen, er:

1. Næsby, T. (2012a): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA nr. 4*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.
2. Næsby, T. (2013b): *Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011*. Forskningsrapport 1, FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (indleveret, ikke publiceret, forventes udgivet i 2015)
3. Næsby, T. (2013a): Brug af forskningsbaseret viden. LP-modellen som eksempel. I: *Cepra-striben no. 15*. Aalborg: UCN.
4. Næsby, T. (2014a): *Inklusion og udviklingstiltag i LP-modellen*. Forskningsrapport 2. Aalborg: LP-modellen/ UCN.
5. Næsby, T. (2014b): Inclusion and development Initiatives in the LP-model in Danish Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research* (under review)
6. Næsby, T. (2014c): Forskningsinformeret professionsudvikling. *Seriehæfte no 08*. Aalborg: UCN Forlag.

1.1 UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL OG AFHANDLINGENS OPBYGNING

I dette afsnit præsenteres afhandlingens opbygning og hvordan undersøgelsesspørgsmålene besvares i de teoretiske afsnit og i artiklerne. Formålet med projektet er som nævnt at undersøge om arbejdet med LP-modellen bidrager til at skabe høj kvalitet i dagtilbud. Undersøgelsen styres af fire spørgsmål:

1. Hvad er kvalitet i dagtilbud?
2. Hvordan kan inklusion bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud?
3. Fører arbejdet med LP-modellen til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv?
4. Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?

Problemformuleringen afgrænses gennem det konkrete forskningsspørgsmål og de fire undersøgelsesspørgsmål, der angiver retning og afgrænset fokus for den forskning, der belyser og besvarer spørgsmålene. Den pædagogisk-psykologiske og uddannelsesforskningsmæssige tilgang, der sammen med metodologien udgør de teoretiske og forskningsmæssige grundantagelser, lægges frem i afhandlingens kapitel 2. Elementer herfra trækkes med som afsæt for artiklerne i kapitel 3, der besvarer undersøgelsesspørgsmålene.

I artikel 1 svares på undersøgelsesspørgsmål 1) med en indkredsning af, hvordan kvalitet i dagtilbud kan defineres. I artikel 2 defineres inklusion, og det undersøges i LP-data, hvordan inklusion som indikator kan anvendes til at vurdere kvalitet i dagtilbud. Dagtilbuddene, der har deltaget i kortlægningen i pilotprojektet LP-modellen i dagtilbud er case og danner således den kontekstuelle baggrund for undersøgelsen (Nordahl et al 2012). Sammen med den mere udførlige redegørelse for fællesskabsformer i dagtilbud i kapitel 2 og i artikel 2 besvarer dette undersøgelsesspørgsmål 2). I artikel 3 diskuteres mulighederne i LP-modellen mere alment som pædagogisk udviklingsprojekt som optakt til artikel 4, hvor der gås i dybden med, om arbejdet med LP-modellen kan føre til øget kvalitet. Hermed besvares undersøgelsesspørgsmål 3). Resultaterne af denne undersøgelse, der beskrives indgående i artikel 4, er fremlagt i flere sammenhænge. Her har jeg valgt at medtage en artikel på engelsk, der har været fremlagt på en Nordisk konference (NERA)⁵. Artikel 5 uddyber og beskriver de empiriske fund fra artikel 4 og anslår nogle af de temaer, der i artikel 6, hvor der også formuleres en række forventninger til pædagogen, besvarer undersøgelsesspørgsmål 4). Se også kapitel 3, der indledes med en kort gennemgang af artiklerne og en præcisering af hensigten med dem.

⁵ Nordic Educational Research Association

1.2 HVAD ER KVALITET I DAGTILBUD?

Den kritiske realismes forklaringsmodel, abduktion (Buch-Hansen & Nielsen 2005; Andersen 2005; Robson 2011), er grundlaget for en empirisk og teoretisk tolkning af kvalitet, der udkrystalliseres i former, dimensioner og kriterier for kvalitet. På baggrund af min state of the art viser jeg i artikel 3.1, at der i den internationale forskning om kvalitet i dagtilbud kan identificeres fire generative mekanismer (former) for beskrivelse af og definition af kvalitet: strukturkvalitet, indholdskvalitet, proceskvalitet og resultat-kvalitet. I forhold til pædagogisk kvalitet i et konkret pædagogisk læringsmiljø så som dagtilbud kan disse fire teoretiske former i interaktionistisk og systemisk perspektiv undersøges på tværs i fire empiriske pædagogiske dimensioner: samfundsdimension, pædagogens dimension, barnets dimension og læringsmiljøets dimension (Sheridan 2012; Clifford, Reszka, & Rossbach 2010).

På denne baggrund og på baggrund af empirisk pædagogisk forskning om kvalitet i dagtilbud (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Baustad 2012) genbeskrives kvalitet og formuleres som fire pædagogiske kvalitetskriterier: inklusion, læring, relation og medvirken, og en given praksis vil ud fra indikatorer på disse kriterier kunne vurderes som af hhv. lav, minimal, god og høj kvalitet (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009; Næsby 2012a (se også artikel 4)). Kvalitetsformerne og dimensionerne er den optik, der danner afsæt for abduktionen, og som i undersøgelsen er en fremadskridende vekselvirkning mellem teori og empiri (se uddybning i kapitel 2.2).

Der redegøres for den interaktionistiske tilgang i kapitlet om pædagogisk teori (kapitel 2.1). I denne tilgang forstås kvalitet som både objektiv, dvs. der kan identificeres nogle generelle (globale) kvalitetskriterier, og som relativ (lokale), dvs. opfattelsen af kvalitet afhænger også af kulturelle, kontekstuelle og individuelle forhold. For at få et samlet perspektiv på kvalitet, skal det analyseres som interaktioner mellem systemer på flere niveauer (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris 2006). Metodologien og analysestrategien formuleres med afsæt i og gennem diskussion af kritisk realisme og sociologisk systemteori.

Det teoretiske afsæt kvalificeres af de empiriske fund, der lægges frem i artikel 1 (Næsby 2012a). Abduktion medfører som forskningsprincip, at der i analysen veksles mellem teori og empiri. Der produceres et nyskabende overblik over det mangefacetterede og komplekse felt, som kvalitetsforskningen er. Det gør det muligt i dette projekt, ikke blot at bekræfte de resultater forskningen inden for området har leveret, men, ved at forbinde sociologisk og pædagogisk teori, at

komme et skridt videre eller måske snarere tættere på, hvilke overvejelser det kan medføre, når vi ser på pædagogisk kvalitet i dagtilbud.

Forklaringsmodellen (abduktionen) er dog ikke i sig selv handleanvisende metodisk, og for at komme endnu tættere på samspillet, dvs. interaktionerne, mellem kvalitetsmodellens udfaldsrum analyserer jeg videre ved hjælp af distinktioner (metodologien beskrives i kapitel 2.2).

1.3 HVORDAN KAN INKLUSION BRUGES SOM INDIKATOR PÅ KVALITET I DAGTILBUD?

I fortsættelsen indsnævres fokus og rettes mod kvalitetskriteriet inklusion. Jeg definerer inklusion som det at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber.

På baggrund af LSP-gruppens arbejde med dette tema udvikles en sociologisk forståelse og definition af inklusion i form af en inklusionsmatrice (Qvortrup 2012a; Næsby & Qvortrup 2014). Denne inklusionsmatrice opererer med tre typer af inklusion, den fysiske, den sociale og den psykiske. De tre typer kan undersøges empirisk i en række kontekstuelle fællesskaber i dagtilbud, præciseret som fællesskabsformer. Fællesskabsformerne forklares i kapitel 2.1 om den pædagogiske teori og i artikel 3.2. hvor definition af inklusion uddybes og kategorierne i inklusionsmatricen beskrives. Dermed kan modellen operationaliseres og det kan undersøges hvorvidt det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene, der deltager i LP-modellen, kan karakteriseres som inklusion (Næsby 2013b). Denne fremgangsmåde åbner for replikering, dvs. at studiet kan gentages af andre, og for generalisering på tværs af ovennævnte studier (Shavelson & Towne 2002, s. 70). Data fra den statistiske analyse, hvor der er konstrueret nye faktorer og gennemført faktoranalyser ud fra et inklusionsperspektiv, kan nu også fremstilles i inklusionsmatricen som indikatorer for inklusion (Næsby 2013b).

De indikatorer på inklusion, der udvikles på baggrund af analysen af LP-data, survey og interviewdata, bliver diskuteret ud fra den pædagogiske teori. Det undersøges, hvilke mulige forklaringer og sammenhænge mellem inklusion og andre kriterier der kan påvises ud fra det interaktionistiske perspektiv. Dermed formuleres et samlet sæt af indikatorer for inklusion, der kan operationaliseres i inklusionsmatricen. Inklusionsmatricen med indikatorer afprøves i et konkret forsknings- og udviklingsprojekt i efteråret 2014 og foråret 2015 i Vordingborg kommune (Se undervisningsministeriets hjemmeside www.inklusionsudvikling.dk).

1.4 FØRER ARBEJDET MED LP-MODELLEN TIL ØGET KVALITET– SET I ET INKLUSIONSPERSPEKTIV?

Gennem en survey i dagtilbuddene i LP-modellen indhentes data om de konkrete udviklingstiltag, deltagerne har eller ikke har iværksat. Besvarelsesne analyseres kvalitativt i inklusionsmatricen, og de af LP-modellen (Andresen 2013) gennemførte interviews i udvalgte dagtilbud analyseres for at udpege faktorer, der hhv. fremmer eller hæmmer implementering af udviklingstiltag i praksis (Næsby, 2014a). Antagelsen om et muligt misforhold mellem kompetenceudvikling og praksisudvikling kan af- eller bekræftes empirisk. De udfordringer, som pædagogerne står over for, når strategierne skal omsættes til handling, medfører, som data viser (Næsby 2014a), at dagtilbuddene ikke alle lykkes med at omsætte deres nye forskningsbaserede viden til ny praksis. Der kan identificeres indikationer på inklusion, men der eksisterer også barrierer for udvikling af en mere inkluderende praksis. Sådanne barrierer for udvikling diskuteres også i professionsforskningen (Grimen & Terum 2009, Hammersley 2007) og bekræftes af erfaringer med pædagogisk udviklingsarbejde (Andersen 2002, Næsby 2013b).

1.5 HVILKE UDFORDRINGER STILLER DET PÆDAGOGERNE OVER FOR, NÅR DE SKAL UDVIKLE KVALITET I DAGTILBUD?

Analysen af surveyen og af de gennemførte interviews i udvalgte dagtilbud demonstrerer nogle af de konkrete udfordringer, pædagogerne står over for. Fra den internationale uddannelsesforskning (Hargreaves 2007; Hammersley 2007; Levin 2013) ved vi, at det er vanskeligt at transformere den viden, som er udviklet i arbejdet med LP-modellen, til konkrete forandringer i praksis, ligesom det er vanskeligt, at finde, vælge og anvende nye informationer om de konkrete problemstillinger. Baseret på surveyen opstår der for 1/3 af deltagerne i arbejdet med LP-modellen i dagtilbud en manglende forbindelse mellem den forskningsinformerede viden, der udvikles i LP-modellen, indhentning af information og den praksisviden og de handlemuligheder, der eksisterer i hverdagspraksis. En mulig konsekvens heraf kan være, at der ikke udvikles professionsviden og ny praksis. At det er et spørgsmål, der kan rettes mod forholdet mellem forskningsformidling og informationsindhentning eller mod, hvad man kan rette af forventninger til forskningsviden og mod en professionel pædagog, der skal anvende denne forskningsviden (Næsby 2014b; 2014c).

Aktuel international og national uddannelsesforskning påpeger det problematiske i at forstå kompetenceudviklingsprojekter som transfer af viden (nedsivningsmodellen) og foreslår på forskellig vis nye tilgange til og forståelser af forholdet mellem teori og praksis (forskning og profession) (Hargreaves & Fullan 2012; Levin 2013; Hargreaves 2007; Hammersley 2010; Ogden 2013; Qvortrup

2013b; Rasmussen & Holm 2012). Det giver anledning til en diskussion om, hvordan den pædagogiske profession (pædagoger) kan profitere af forskningen og medvirke til professionsudvikling (Næsby 2014c).

1.6 FORSKNINGSDESIGN

Metodisk tager projektet afsæt i en undersøgelse af national og international forskning om kvalitet i dagtilbud. Undersøgelsens resultater er samlet i en state of the art, der formidles i artiklen om kvalitet i dagtilbud (Næsby 2012a). De generelle kvalitetsformer er afdækket herigennem og kvalitetskriterierne og deres dimensioner er udviklet med afsæt i ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale - Harms, Clifford & Cryer 1998; Sheridan 2007; Sylva et al 2010) og pædagogisk-psykologisk teori (Vygotsky 1978; Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner og Morris 2006; Bratterud, Sandseter & Seland 2012; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009; Sheridan 2009, 2012; Baustad 2012).

Gennem analyse af varians og samvariens i data fra Kortlægningen i Dagtilbud (Nordahl et al 2012; Næsby 2013b) føres analysen af de kvantitative data videre som nyt afsæt for indsamling af empiri i form af kvalitative data (Peirce 1955; Danermark, Ekstrøm, Jacobsen & Karlsson 1997; Andersen 2007). Bortset fra de almindelige fordele ved at triangulere, f.eks. at opnå højere intern validitet, har jeg ønsket at udnytte fordelene ved at arbejde med både induktive og deduktive tænkemåder og metoder, sammenfattet i abduktionsbegrebet (se også Creswell 1994, s. 178 i Sammons 2010, s. 38). Abduktion medfører således en informeret vekselvirkning mellem teori og empiri og dermed sikres, at forskningsprojektets undersøgelsesdesign er transparent og ikke i sig selv låser processen fast på uproduktive måder. Fx kunne en deduktiv metode i undersøgelsen af kvalitet medføre, at det overses, at begrebet kvalitet i sig selv er et konstrueret begreb. Man stiller ikke spørgsmål til spørgsmålet, så at sige (Siraj-Blatchford & Mayo 2012). Man kunne sige, at abduktion åbner for det kreative og det potentielt kritiske i processen (Andersen 2007). I nærværende tilfælde er designet og valg af metoder en proces, der har været fortløbende.

Således arbejdes med kvantitativ metode i dataanalyse og i spørgeskemaundersøgelsen, som indsamler data fra deltagerne i LP-modellen, og med kvalitativ metode i analyse af interviews. Det indfanges både hvorvidt pædagogerne faktisk iværksætter et udviklingstiltag i forlængelse af analysearbejdet, og hvordan de i processen oplever udfordringer bl.a. med at indsamle ny viden om deres pædagogiske cases (Næsby 2014a). Den ekstensive forskningsstrategi suppleres med en intensiv strategi (Sayer 1992), hvor studieobjektet, som her er pædagogernes udfordringer med igennem anvendelse af LP-modellen at skabe høj kvalitet i dagtilbud, undersøges i dybden og kvalitativt i

analyse af interviews i udvalgte dagtilbud inden for deltagerne i LP-modellen i dagtilbud (Andresen 2013). Hvordan de metodiske komponenter kombineres, viser jeg i figur 1 neden for.

De rektangulære bokse viser de kvantitative elementer og cirklerne de kvalitative elementer. Figuren viser også analysefaser og trin i forskningsprocessen (Teddle, Tashakkori & Teddle 2004; Tashakkori & Teddle 2003).

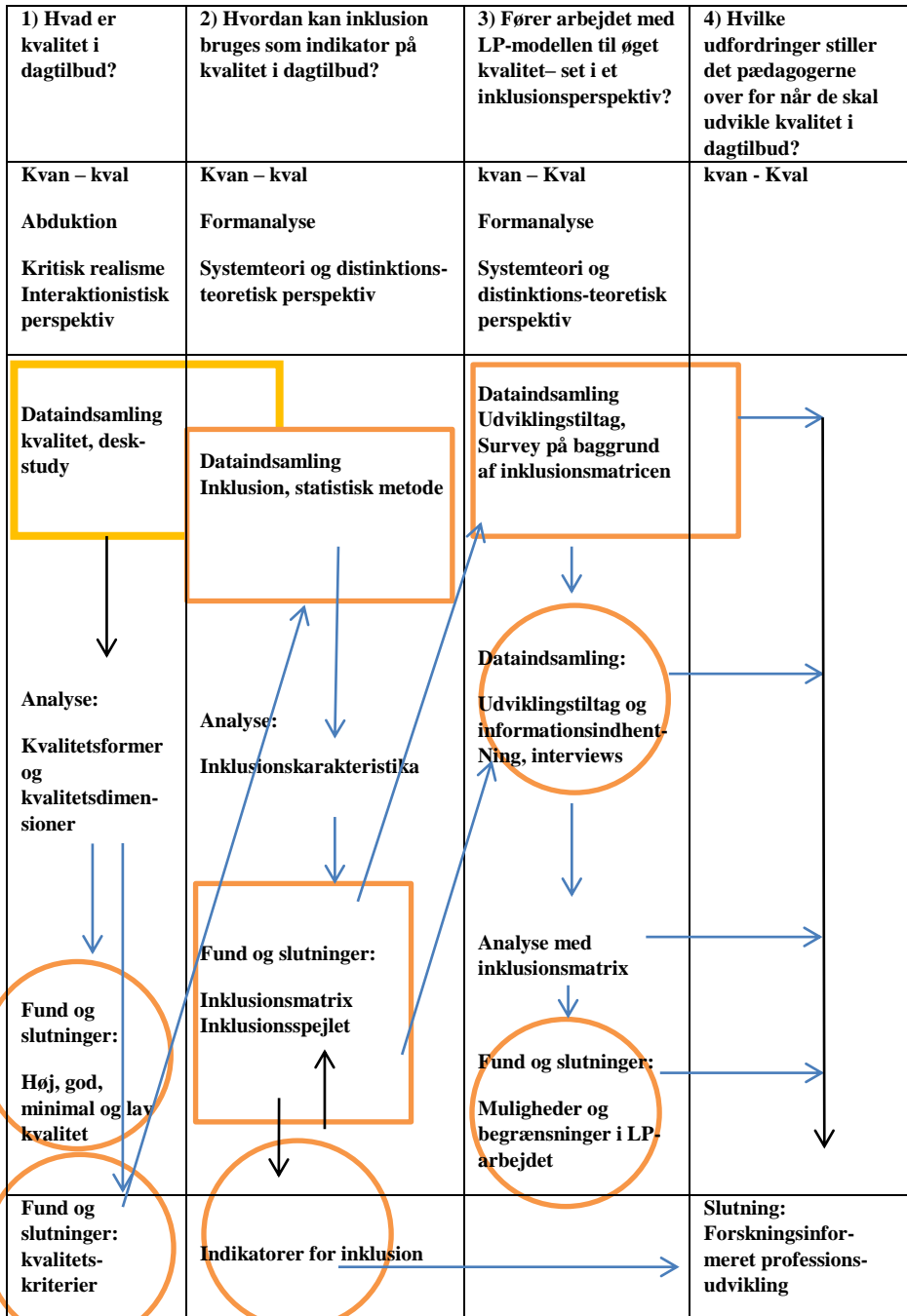
I processen – efter udarbejdelse af state of the art (Næsby 2012a) – opstår der behov for at forklare de empiriske og analytiske fund mere præcist end mit udgangspunkt i den kritiske realisme kan. Hvor abduktion fortsat kan beskrive forskningsprocessen og de konkrete trin i mixed-methods-designet, viser det sig mere produktivt at skifte optik og gå skarpere til værks – om man så må sige – og anvende formanalyse til at konstruere modeller, der kan vise fund og slutninger (findings and inferences), der fremkommer af såvel abduktion, formanalyse som distinktionsteoretisk analyse (Peirce 1955; Spencer-Brown 1969; Luhmann 2007). Det vender jeg tilbage til i kapitel 2.2 om metodologi.

Herunder (figur 1) fremstilles projektdesignet skematisk med de væsentligste elementer og med pile, der viser flowet i forskningsprocessen. Processen er naturligvis rekursiv, det vil sige, at jeg hele tiden i processen er vendt tilbage til tidligere stadier og ofte har gentænkt og omformuleret såvel spørgsmål, proces som indhold. Den generelle forskningsstrategi kan kort beskrives som abduktion med formanalyse på distinktionsteoretisk grundlag. Det vil sige en informeret vekselvirkning mellem teori og empiri, hvor der på baggrund af bestemte distinktioner kan skelnes i data og observation, fx hvilke former for inklusion, der under bestemte betingelser er tale om eller ikke tale om.

Jeg forklarer i *første led* begrebet kvalitet gennem de mønstre, der viser sig i kvalitetsforskningen. Disse mønstre forklares og udforskes i en kvalitativ analyse, der hviler på et interaktionistisk perspektiv (kapitel 2.1). *Andet led* i forskningsprocessen er analysen af LP-data og udvikling af den kvantitative statistiske analyse med nye faktorer, der indfanger inklusionsbegrebet. Dagtilbuddene kan endvidere analyseres ud fra de kvalitative karakteristika, så de kan sammenlignes. De nye data, der produceres, udvikles i inklusionsmatricen, i inklusionsspejlet og som indikatorer for inklusion.

I *tredje led* indsamles nye data gennem survey i dagtilbuddene og genanvendelse af interviews i LP-modellen, der analyseres og viser de muligheder og begrænsninger, der optræder for pædagogerne, når de skal anvende viden fra kortlægningen til en således datainformeret udvikling af praksis. Disse fund og slutninger danner i *fjerde led* afsæt for en udpegning og en diskussion af de udfordringer, pædagogerne står over for, når de skal gennemføre forskningsinformeret praksis- og professionsudvikling.

Figur 1. Projektdesign



2.0 TEORI OG METODE

I dette kapitel vil jeg redegøre for og diskutere mine valg af teori og metode. Kapitlet indledes med et afsnit om pædagogisk-psykologisk teori, det vil sige det interaktionistiske perspektiv, der anlægges i synet på de pædagogiske kvalitetskriterier. Der trækkes en linje fra kvalitetsforskningen til pædagogisk kvalitet. Først redegøres for Bronfenbrenners økologiske systemmodel (Bronfenbrenner 1979), som er den grundlæggende forståelsesramme, mit interaktionistiske perspektiv er forankret i.

Dernæst beskrives, og der argumenteres for, baggrunden for de fire pædagogiske kvalitetskriterier: læring, relation, medvirken og inklusion, der lægges til grund for analysen af de empiriske data. Med et interaktionistisk perspektiv retter vi fokus på samspil mellem systemer og siger, at børns trivsel, læring og udvikling finder sted i og er resultater af samspil mellem personen og omverden (Bronfenbrenner & Morris 2006). Det gør det muligt at skelne mellem de systemer, der interagerer, så vores forståelse af dem og samspillet mellem dem kan blive udfordret og dybere. Det gør det nemlig også muligt, hvilket jeg anser for at være en anden stor fordel, at overskride klassiske dikotomier mellem fx objekt og subjekt, eller fx mellem om kvalitet er objektiv eller relativ. At tænke i disse dikotomier medfører begrænsninger i vores forståelse af kvalitet og af betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling.

Jeg anser det for mere frugtbart at formulere kvalitetskriterier, der går på tværs af de to positioner, ved at undersøge hvilke kvalitetsstandarder, der kan formuleres på tværs af den internationale kvalitetsforskning og hvilke formuleringer, der kan favne det objektive og det relative perspektiv.

Inklusion er en sådan global kvalitetsstandard, der genfindes i såvel nationale styringsdokumenter og i internationale konventioner (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2013; Unesco 1994). Inklusion er et kvalitetskriterium, der i pædagogisk arbejde handler om børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden.

Læring er et andet kvalitetskriterium, der antager karakter af at være en international standard, fx som alle børns ret til at deltage i lærende fællesskaber, eller alle børns ret til uddannelse, hvorved man kan bekæmpe fattigdom (Unesco 1994). I pædagogisk arbejde handler det om, at der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser.

Demokrati og medborgerskab er såvel internationale som nationale standarder, fx ”FN’s Konvention om Barnets Rettigheder” (1989), der medfører at dagtilbuddet skal arbejde for at alle børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne, at der skabes rum for børns medvirken gennem inddragelse af deres perspektiv. Det medfører som konsekvens øget pædagogisk opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn, dvs. at man i pædagogisk arbejde har høj grad af viden om og bevidsthed om betydningen af gode relationer (se også figur 4).

Teorien afgrænses således, at perspektiverne for læring og medvirken samt fællesskabsformer i dagtilbud får mest fylde i dette kapitel. Inklusion og fællesskabsformer tages op igen i artikel 3.2, hvorimod det relationelle aspekt kun behandles kort.⁶

Det samme gør sig gældende for inklusionsperspektivet, som der redegøres for i kapitlet, men som også udfoldes i artikel 3.2 og 3.4. I dette kapitel (2.1) beskrives fællesskabsformerne, men de indgår også i flere artikler (Næsby & Qvortrup 2014, og især artikel 3.2, Næsby 2013b), hvor der mere indgående redegøres for inklusion og en sociologisk model for inklusion. Inklusionsmatricen, som den også kaldes, er også et eksempel på formanalyse (se afsnit 2.2.7).

I anden del af kapitlet vendes blikket mod de forskningsmæssige grundantagelser. Der redegøres for valget af mit afsæt i den kritiske realisme og for abduction som foretrukket metodisk princip i processen med at definere kvalitetsbegrebet. Det omfatter en præsentation og positionering af den kritiske realisme frem mod en diskussion af, hvilken rækkevidde den kritiske realismes teori og metode har i forhold til mit undersøgelsesfelt, og hvorfor jeg finder det mere frugtbart at skifte optik i det fortsatte forskningsarbejde.

I studiet af international og national forskningslitteratur om kvalitet i dagtilbud arbejder jeg ud fra en antagelse om dels, at kvalitetsbegrebet er vanskeligt at sætte på formel og dels, at en vis teoretisk for forståelse er nødvendig, for at jeg overhovedet kan orientere mig inden for området. Jeg har ikke en formel for kvalitet der kan be- eller afkræftes deduktivt, og jeg har ikke en forestilling om at forskningsfeltet induktivt kan tale til mig med en begrebsdefinition. Der viser sig alligevel et mønster i kvalitetsforskningen, nemlig struktur-, indholds-, proces- og resultat-kvalitet, som kan kombineres med et sæt af veldokumenterede dimensioner, inden for hvilke de pædagogiske kvaliteter kan identificeres (Næsby 2012a; 2012b).

Men før vi når dertil, vil jeg i næste kapitel redegøre for det interaktionistiske perspektiv og den pædagogiske teori.

⁶ Det relationelle aspekt findes velbeskrevet i bl.a. Hundeide 2004, Næsby et al 2009 og Hansen 2012.

2.1 PÆDAGOGISK TEORI

2.1.1 DET INTERAKTIONISTISKE PERSPEKTIV

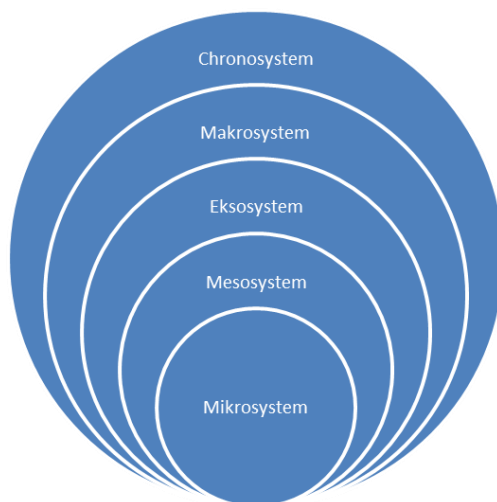
Det interaktionistiske perspektiv, der præsenteres her, og dets fremhævnning af konteksten og af læring, relationer, medvirken og inklusion som centrale omdrejningspunkter, hviler overordnet set på Urie Bronfenbrenners bio-økologiske systemteori (Bronfenbrenner 1979; Ball 2006; Bronfenbrenner & Ceci, [1994], 2012; Bronfenbrenner & Morris [2006], 2012).⁷ Teorien udgør en forståelsesramme, der beskriver, hvordan de forskellige systemer, børn deltager i, og som pædagogisk arbejde foregår inden for, sætter muligheder og begrænsninger for børns trivsel, læring og udvikling. I denne ramme opfanges, hvordan alle systemer interagerer med hinanden, hvilket er nødvendigt for at opnå en samlet forståelse af kvalitet (Sheridan 2009, s. 250). Kvalitetstemaer, der vurderes hver for sig og uden at relationen mellem dem iagttages, mister deres betydning for kvaliteten. De mister forklaringskraft, bliver enten primært objektive, fx når der alene måles effekter af forskellige normeringer i dagtilbud, hvorved børnenes perspektiver falder uden for (Siraj-Blatchford & Wong 1999). De første amerikanske versioner af ECERS kan siges at have dette problem (Baustad 2012). Eller de bliver primært subjektive, fx når der alene spørges til børnenes og forældrenes vurdering af kvaliteten i deres dagtilbud, hvorved kvalitet bliver udelukkende relativ (Sheridan 2009), svær at etablere kvalitetsmæssige standarder ud fra (Siraj-Blatchford & Wong 1999) og dermed begrænsede i deres udsagnskraft.

Woodhead (2006) foreslår en ramme, hvor definitionen af kvalitet baseres på fastsatte indikatorer for kvalitet, der samtidig indeholder interessenternes perspektiv (politikere, børn, forældre, pædagoger osv.) Ifølge Woodhead er der en række betingelser, der må være opfyldt og til stede i alle dagtilbud. Det er objektive og målbare kriterier, der kan indfange værdier og generelle mål, subjektive og kulturelt baserede kriterier i curriculum (læreplaner) og forskningsbaseret viden om børns læring og udvikling, samt viden om processer og resultater af de pædagogiske bestræbelser (Woodhead 2006). Alle betingelser kan i den bio-økologiske systemteori anskues på forskellige niveauer, der omfatter de historiske, samfundsmæssige, kulturelle, kontekstuelle og individuelle perspektiver.

⁷ Artiklen af Bronfenbrenner & Ceci, er udgivet i 1994 og Bronfenbrenner & Morris i 2006. Begge artikler er genoptrykt i Siraj-Blatchford & Mayo 2012. Når der citeres fra artiklerne henvises til sidetal i 2012 – udgaven.

I mikrosystemet lokaliserer vi børnene selv og børns nærmiljøer, så som familien, venner og andre børn i og uden for dagtilbuddet. Relationerne mellem de forskellige nærmiljøer i og uden for dagtilbuddet skaber mesosystemet. Eksosystemet, som mere indirekte har indflydelse på børns trivsel og deres lærings- og udviklingsmuligheder, udgøres af for eksempel kommunen og dens organisering af dagtilbud, støtteordninger og øvrige dagtilbud, og af forældrenes uddannelse og arbejde. Makrosystemet udformes af de ideologiske, politiske, økonomiske og historiske forhold inden for en bestemt kultur, og endelig ses chronosystemet som et spejl for, hvordan disse forhold forandrer sig over tid, eller som jeg forstår det, en form for metaperspektiv (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Figur 2 viser min opstilling af Bronfenbrenners bio-økologiske systemteori (Bronfenbrenner 1979).

Figur 2. Bronfenbrenners økologiske systemmodel



Mellem de forskellige niveauer, eller lag i figuren, påvirker systemerne hinanden, og det betyder, at vilkårene for børns hverdagsliv i dagtilbud påvirkes af den måde dagtilbuddene er indrettet og virker på, samt den pædagogiske virksomhed, der udføres i dagligdagen, og som reguleres efter dagtilbudsloven. Men vilkårene formes også af børnenes familier og forældrenes arbejdssituation, og de formes af børnenes helbredstilstand, deres alder og deres udvikling.

Trivsel, læring og udvikling hviler på børnenes erfaringer og oplevelser gennem interaktion i og mellem systemerne – på interaktioner med disse miljøer og de forskellige faktorer, der i miljøerne optræder som betingelser for interaktion, relation og samspil. Centralt i de processer, der udspiller sig under disse forskellige betingelser, står de måder, børnene kommunikerer og indgår i samspil.

”Erfaringer og miljø væves sammen, således at sociale processer fremmer individers læring og udvikling, samtidig med at individers læring og udvikling bidrager til at skabe sociale processer” (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 35). Se også Valsiner (1997, s. 168).

I Bronfenbrenners konceptuelle ramme kan de processer, der understøtter eller hæmmer børns trivsel, læring og udvikling identificeres. Ud over at skabe denne ramme og fokus for forskningen er styrken i dette perspektiv, at det kan forbindes med andre teoretiske og forskningsmæssige perspektiver. Dermed kan det bio-økosystemiske perspektiv forfølges i sig selv, og det kan, måske mere vigtigt, bygges videre på og kombineres med andre teorier. Bronfenbrenner og Morris (2006) nævner selv kultur-psykologiske og interaktionistiske perspektiver og understreger teoriens interdisciplinære muligheder:

”The specific profile of the bio-ecological model of human development is its interdisciplinarity and integrative focus on the age periods of childhood and adolescence and its explicit interest in applications to policies and programs pertinent to enhancing youth and family development” (Bronfenbrenner & Morris [2006] 2012, s. 202)⁸.

I modellens niveauer eller lag (figur 2) indlejres teoriens grundlæggende elementer: proces, person, kontekst og tid.

I processen understreges det interaktive perspektiv mellem individet og dets omgivelser, hvorved en mulig dikotomi overskrides. Den grundlæggende mekanisme, der især på mikro- og mesoniveau genererer menneskelig udvikling, benævnes proximale processer. Begrebet dækker over de interaktive processer, der i miljøet understøtter eller hæmmer individets udvikling. Styrken i processerne afhænger af personen selv, den kontekst, de udspiller sig i, og den tidsperiode, de forløber over. Interaktionerne, der ikke kun sker mellem personer men også mellem personer og kultur og kulturelle artefakter, forekommer på mikroniveau men også på de andre systemniveauer.

At der herhjemme er et veludbygget velfærdssamfund med høj grad af tillid, med dagtilbud til børn, der understøtter børnenes familier osv. osv. medvirker indirekte (distalt)⁹ og direkte på flere niveauer til, at der kan finde proximale processer sted, der har en vis kvalitet. På de forskellige niveauer og i et dagtilbud kan vi identificere forskellige fællesskabsformer, der hver på sin vis understøtter (eller hæmmer) børns trivsel, læring og udvikling som en samvirkende funktion.

⁸ Bronfenbrenner & Morris 2006. Der citeres fra den originale artikel, men her med sidetal fra Siraj-Blatchford & Mayo 2012, vol 1, hvor artiklen er genoptrykt.

⁹ Proximal er de nærmeste processer i betydningen ”tæt på” og direkte, de distale processer er de mere fjerne og indirekte processer. Samspillet mellem barn og pædagog er en proximal påvirkningsfaktor. Kvaliteten af nærmiljøet er distale faktorer (Kvællø 2013, s. 63).

”The form, power, content and direction of the proximal processes effecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person, the environment in which the processes are taking place, the nature of the development outcomes under consideration, and the social continuities and changes occurring over time through the life course and the historical period during which the person has lived” (Bronfenbrenner & Morris [2006] 2012, s. 208)

I forlængelse af den bio-økosystemiske ramme argumenterer nyere forskning inden for dagtilbudsområdet for et empirisk baseret og interaktionistisk perspektiv på pædagogik og på pædagogisk kvalitet (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Sheridan 2009, 2012; Baustad 2012). Dette perspektiv, eller denne tilgang, kombinerer forståelsen af læring, relationer, medvirken og inklusion som pædagogisk kvalitet. Dette perspektiv er ifølge den svenske forsker Sonja Sheridan,

”et nyskabende perspektiv, som både er kulturoverskridende og kulturfølsomt, fordi den betydning, som bliver tillagt kvalitet, dels er relateret til subjektive erfaringer, dels til intersubjektivt vedtagne værdier og kundskaber om förskolen [dagtilbuddet] inden for forskellige samfundssystemer” (Sheridan 2012, s.36).

Med reference til Bronfenbrenner (1979) og Bruner (1996) kan læring og udvikling således forstås som relateret til det enkelte individ, med indre drivkræfter (en intrapsykisk proces), men også, med reference til Bronfenbrenner & Morris (2006) og Vygotsky (1978) betinget af og stimuleret af værdier og viden i den kulturelle kontekst – det vil sige betinget af de intersubjektive (mellemmenneskelige) interaktioner, individet indgår i. I fx et læringsperspektiv skaber de forskellige relationer, børn indgår i, forskellige muligheder og begrænsninger for deres læring. Læringens produkt, effekten af læreprocessen, kan så beskrives som netop den viden, kunnen og de færdigheder, børnene tilegner sig.

I den forbindelse viser kvalitetsforskningen, at nogle dimensioner og aspekter af kvalitet er mere betydningsfulde end andre. Selv om alle aspekter er bundet til kontekst, indhold, processer og resultat, er værdier som inklusion, ret til beskyttelse mod overgreb, deltagelse i lærende fællesskaber nogle, der virker på tværs af kontekster, ja endog på tværs af lande, som det kan ses i for eksempel FN’s børnekonvention.

I ECERS – evalueringsmodellen (Early Childhood Environment Rating Scale) er dette internationale og dermed kulturoverskridende rettighedsperspektiv, risikohåndteringsperspektiv¹⁰ og læringsperspektiv indskrevet som temaer i evalueringsskalaen:

¹⁰ Disse perspektiver vender jeg tilbage til i afsnit 2.2.8 om forskningsetik

”High quality care environments for children must provide for three basic needs that all children have: protection of their health and safety, the facilitation of building positive relationships, and opportunities for stimulation and learning from experience” (Clifford, Reszka & Rossbach 2010, s. 2).

Videreudviklingen af ECERS, først og fremmest i projekterne ”Barns tidiga Lärande” (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, Sheridan 2009) og EPPE¹¹ (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart (2010) får med dette interaktionistiske perspektiv opløst problemet med objekt-subjekt-forholdet.

Det vil sige, at ECERS på den ene side, med et stærkt fokus på generelle kvalitetskriterier og de første versioners fokus på effekter, ikke lægger særlig vægt på børnenes perspektiver og på relationerne mellem systemer/ dimensioner, mens den relationelle tilgang på den anden side anlægger et stærkt og relativt subjektperspektiv.

”To advance in research on quality in early childhood education...we have to move beyond this polarization of seeing quality as a subjective entity that is constituted in the eye of the beholder or as an objective truth” (Sheridan 2009, s. 246).

Kvalitet i dagtilbud er en meget mere kompleks størrelse, hvorfor vi må øge kompleksiteten i vores design for at kunne undersøge og måle den. Det beskriver jeg afsættet for i artikel 3.1, hvor undersøgelsen af kvalitet manifesterer sig i en model, hvor fire former for kvalitet: struktur, proces, indhold og resultatkvalitet undersøges i fire dimensioner: samfund, pædagog, børn og læringsmiljø.

Kvaliteten af et dagtilbud må derfor samlet set måles i de grader af muligheder, der stilles til rådighed for børnene, og børnenes muligheder for at påvirke disse betingelser og selv skabe rådighed over dem. I pædagogisk og i etisk perspektiv kan denne definition begrundes teoretisk, skelnes og operationaliseres som en række kvalitetskriterier: inklusion, læring, medvirken og relation og kvalitetsvurderes ud fra en række empiriske kategorier: høj, god, minimal og lav kvalitet.

Som begrundelse for mit valg af det interaktionistiske perspektiv, der bygges op over den bio-øko-systemiske ramme kan fremhæves, at dette perspektiv sætter flere sammenhænge mellem flere fænomener ind i en helhedsramme. En bio-psyko-social helheds- og udviklingsopfattelse. Perspektivet lægger også op til videreudvikling og kan anvendes konkret i pædagogisk arbejde.

¹¹ The Effective Provision of Pre-School Education Project

2.1.2 LÆRING I DAGTILBUD

Parallelt med de dannelsesforestillinger, der traditionelt har hersket inden for den pædagogiske verden (se fx Qvortrup 2014), kan der internationalt identificeres nogle primære pædagogiske tilgange til dagtilbudspædagogik. Tilgangene beskriver, hvad der lægges vægt på i forbindelse med børns trivsel, læring og udvikling. Tilgangene beskrives ofte som den nordiske og germanske tradition (Skandinavien og Tyskland) og den fransk-engelske tradition (Frankrig, England og USA). I forskning og internationale rapporter kaldes de også "*early education*" over for "*the social pedagogical approach*" (Bennett & Taylor 2006, Sammons 2010).

Det bliver imidlertid mere kompliceret, når man vil undersøge, hvilke læringsteorier og læringsstrategier, der knytter sig til disse tilgange. Tilgangene defineres ofte løst i litteraturen og medfører i virkeligheden en falsk modsætning mellem de to tilgange i den pædagogiske teori og praksis i dagtilbud. Det vender jeg tilbage til.

Herhjemme har læringsteoretikeren Knud Illeris gennem mange år arbejdet på at forene de to tilgange og skabe overblik over feltet (Illeris 2006). Læring beskrives historisk enten som et resultat af ydre målrettede aktiviteter eller som et resultat af indre drivkræfter (Ritchie 2007). Vi genfinder kvalitetsforskningens forhold mellem objektive og relative kriterier i denne historik. Illeris (2006) forsøger med sit store arbejde at formulere en samlet teori om læring, der omfatter både de indre drivkræfter, kognitionen og samspillet mellem individ og omgivelser.

Læring er hos Illeris både en tilegnelsesproces og en samspilsproces, der forløber på én og samme tid i en given samfundsmæssig sammenhæng. Læring kan, hvis man læser Illeris' fremstilling (2006), beskrives som en proces, hvor børn tilegner sig viden, kunnen og færdigheder gennem de erfaringer, de gør sig ved at deltage og bidrage i samspil med andre.

"Læring er enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring." (Illeris 2006, s. 15).

Alt er og kan tilsyneladende være læring. Læring foregår ganske rigtigt også på mange måder og forskelligt i forskellige kontekster, jævnfør fx Bronfenbrenner & Morris (2006). Nogle gange går det af sig selv, som når et barn stolt fremviser en ny tegning af sin familie, hvor der pludselig er nye detaljer, som ikke var der før. Andre gange må der forklares, tegnes og fortælles i det uendelige, før et barn så at sige kan lære det. Nogle gange tilegner barnet sig viden, andre gange tager barnet ved lære, og nogle gange går læringen i stå (Qvortrup 2007).

Med udgangspunkt i, at al læring er situeret (Lave & Wenger 1991), oplister Illeris fem typer af sådanne situationer eller læringsrum: Hverdagslæring, læring i uddannelse, læring i arbejdslivet, interessebetonet læring og netbaseret læring (Illeris 2009, s. 142). Hertil knytter han, på baggrund af psykologen Jean Piaget's teori om mentale skemaer, en typologi: kumulativ, assimilativ og akkomodativ og senere også ekspansiv eller transformativ (Illeris 2009; 2012). Det er måske muligt at beskrive læring ud fra et samlende begreb, en form for progression eller med en samlende definition, som Illeris gør, om end læring foregår i forskellige situationer eller læringsrum, som mindst fire forskellige typer og iværksat med tilsvarende forskellige effekter som vidensformer (Illeris 2009, s. 143).

“... there exist some fundamentally different types of human learning that occur in different kinds of situations, have a basically different nature, and also lead to learning results of a fundamentally different character and range” (Illeris 2009, s. 141).

En anden definition, der tager samme afsæt i Piaget, men som betoner det konstruktivistiske element, søger at præcisere læring som proces:

”Læring er individets tilegnelse af videnselementer i kraft af, i forhold til og i dynamisk samspil med de kognitive skemaer, som individet allerede er i besiddelse af” (Qvortrup 2007, s. 230).

Ud fra dette begreb om, hvad læring er, følger, at læreprocessen kan initieres på forskellige måder. At læring sker gennem ydre påvirkning – i et samspil med omgivelserne – men at læring også finder sted ”i kraft af” en indefra kommende impuls. Læring er noget, der foregår intrapsykisk. Processen kan påvirkes interpsykisk.

Den pædagogiske målrettede aktivitet, der ofte beskrives som ”*early education*”-traditionen¹² og ofte i pædagogiske debatter beskrives som udtryk for skolificering, står historisk som nævnt over for ”*social pedagogy*”, der kan beskrives som rettet mod individets selvskabende virksomhed. Frem for at beskrive en forudbestemt viden eller kompetence, som børn skal tilegne sig, er sidstnævnte tilgang snarere et udtryk for, at børns læring skal styrkes gennem et fokus på identitetsdannelse og selvverd som led i dannelse til aktiv medborger. Også Illeris retter i sit seneste arbejde om læring sit fokus på identitetsudvikling (se fx Illeris 2012).

¹² Internationalt findes ikke et begreb, der præcist kan sidestilles med det danske begreb ”dagtilbud”. Det hedder fx ”preschool” på engelsk og ”förskola” på svensk. Begrebet ”social pedagogy” er heller ikke det, vi kender som socialpædagogik, men snarere et udtryk for en pædagogik, der ligger uden for skolen og mere i reformpædagogisk tankegang og ikke er skolestartorienteret, som det for eksempel er i de engelske, franske og amerikanske preschools.

I andre nyere teorier om læring, for eksempel inden for den kulturpsykologiske forståelse (Hundeide 2004) og i den kommunikationsteoretiske småbørnsforskning (Stern 2000), beskrives læring med afsæt i følelser og med vægt på samspil. For at lære skal barnet trives, og pædagogens opgave er at skabe en tryk relation som forudsætning for læring. Både relationen og barnets læring udvikles pædagogisk gennem kommunikation.

”Barnets udvikling og læring må ses som en funktion og et resultat af den kommunikation, som det indgår i med sine omsorgsgivere” (Hundeide 2004, s. 11).

Modsætningen – eller et forsøg på at opløse den - mellem det målstyrede og det selvaktive er tydelig i Dagtilbudsloven, hvor der jo gennem læreplaner er markeret tydelige mål for børns læring og udvikling, samtidig med at der lægges vægt på barnet som aktiv part. Læring er her både en proces og et produkt, der på den ene side er fri, men på den anden side målstyret. Det, der imidlertid er interessant i netop Lov om Læreplaner, der har reguleret området de seneste ti år, er, at der skelnes mellem processen og et læringsrum. Da læreplanerne i sin tid blev indført, skrev man i bemærkningerne til loven om læreplaner (2003) bl.a.:

”Tankegangen bag lovforslaget er, at barnet er medskabere af sin læring, som det pædagogiske personale støtter, guider og udfordrer, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer. Læringen sker således gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber situationer, der giver barnet mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og stimulering” (Socialministeriet 2003).¹³

Her ses at læring er en proces, hvor barnet som en aktiv part skaber (er medskabere af) sin egen læring, alene eller sammen med andre, i et spontant eller planlagt læringsrum (situationer). I forbindelse med etablering af en selvstændig lov for dagtilbud mv. (2013) lægges vægten fra dette børnecentrerede syn over til en understregning af dagtilbuddets opgave og hvad børn skal gives muligheder for.

Dagtilbudsloven § 7 Stk. 3. ”Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring”. § 8. ”Den pædagogiske læreplan skal give rum for leg, læring og udvikling af børn i dagtilbud” (Social-, Børne- og Integrationsministeriet 2013).

Det vil altså sige, at læring på den ene side er en proces, hvor barnet gives mulighed for at skabe læring. Vi må gå ud fra, at det, der menes, er, at barnet lærer og

¹³ Socialministeriet 2003. Forslag til lov om ændring af lov om social service. I bemærkningerne til loven beskrives lovens intentioner.

udvikler sig, men det skal ideelt set være de kompetencer, læreplanen beskriver. Læringen foregår på den anden side i spontane eller planlagte rum. Vi må gå ud fra, at ordet "rum" her ikke blot betyder gul stue, men at rum forstås på linje med læringssituationer, relationelle samspil, læringsmiljøer osv. og dermed betyder en form for pludseligt opståede muligheder for legende og lærende aktiviteter, som er drevet af børnene selv eller af pædagogen. Det betyder selvfølgelig også bevidst planlagte og tilrettelagte pædagogiske processer, der er styret af pædagogen. Som man systemteoretisk skelner mellem undervisning og læring (Qvortrup 2007) må vi nødvendigvis, som også Dagtilbudsloven (måske utilsigtet) antyder, skelne mellem pædagogisk tilrettelagte aktiviteter og læring. Ja, vi skal måske i virkeligheden præcisere yderligere ved at skelne videre mellem læring, læreproces og læringsmiljø. Vi kan sige at læring er den værdi, der skabes af barnet, og som understøttes i pædagogisk organiserede læreprocesser i tilrettelagte pædagogiske miljøer.

I dette perspektiv er definitionen, at læring foregår som en indre psykisk proces i barnet, som vi ikke har adgang til, men som søges stimuleret kommunikativt gennem pædagogisk tilrettelagte og organiserede aktiviteter, der foregår i sociale systemer (rum, former, kontekster, miljøer osv.).

Læring er en intern proces, men den stimuleres af ydre påvirkning (Qvortrup 2007). Den ydre påvirkning, fx den pædagogisk tilrettelagte og styrede aktivitet, medfører ikke automatisk læring. Det kan godt være, at højtlesning i dagtilbuddet kan stimulere børns sprogudvikling, men hvis den bog, der læses, er et eventyr om drager, kan det udmønte sig i en leg med fortidsøgler eller sågar robotter. Stimuli og læring kan ikke ses som årsag og virkning. Læringen er ikke lineær, og det enkelte barn bestemmer også selv, om det overhovedet vil høre efter. Barnet kan i denne situation godt lære noget nyt, hvad enten den pædagogiske aktivitet lægger op til det eller ej. Aktiviteten kan være meget målrettet, men det enkelte barn kan vælge ikke at høre efter. Aktiviteten kan være selvorganiseret, men det enkelte barn lærer noget nyt, fordi muligheden opstår intrapsykisk, eller det lærer ikke noget nyt, fordi aktiviteten eller legen er en triviell gentagelse af tidligere aktiviteter.

I Vygotskys læringsteori optræder tre centrale begreber, internalisering, mediering og eksternalisering (Vygotsky 1982). De første kan med Kahr-Højland beskrives som:

"Internalisering, der refererer til den proces, der foregår når et barn "rekonstruerer" en ydre operation eller funktion og derved gør den til en indre, psykologisk funktion. Internaliseringen er en kognitiv proces, men pointen er, at denne kognitive omstrukturering sættes i gang gennem interaktion med ydre faktorer, nemlig i samspillet mellem individet og dets omverden. Her kommer medieringen ind i billedet. Processen med at gøre eksterne funktioner til intrapsykologiske repræsentationer

medieres nemlig ved hjælp af kulturelle redskaber (som fx sprog) i interaktion med omgivelserne” (Kahr-Højland 2009, s. 22).

I forbindelse med medieringen, som Vygotsky-fortolkeren James W. Wertch (2008) har udfoldet (citeret i Kahr-Højland 2009), drages ofte en parallel til den ”mere retningsbestemte støtte af læreprocesser i bred forstand” (Kahr-Højland 2009, s. 23), vi kender som stilladsering eller som en proximal proces (Bronfenbrenner & Morris 2006). Eksternalisering refererer til den proces, der foregår, når barnet virker tilbage på og kommunikerer eller handler med og i sine omgivelser. Ifølge Vygotsky er der altså tale om en proces, hvor læring sker i et spændingsfelt mellem tilegnelse og samspil, kultur og personlighed (Vygotsky 1998). Læring og udvikling kan ikke separeres fra dens kulturelle kontekst:

”...learning leads to development, and learning is mediated though interactions with cultural tools and symbol systems” (Vygotsky 1998, citeret i Eckhoff & Urbach 2008, s. 180).

Kulturelle symboler og genstande spiller en vigtig rolle for børns læring. Det vil igen sige, at den kontekstuelle ramme er meddefinerende for, hvornår vi kan tale om læring. Fx er børns deltagelse i rutineprægede aktiviteter båret af selvsamme rutine, og af at børnene har lært de sammenhænge og fremgangsmåder at kende, der knytter sig til aktiviteten. Et barn, der ikke har gået i børnehave, vil skulle tilegne sig temmelig mange af disse, for andre børn, selvfølgeligheder. Det samme barn kan så være i stand til at udføre opgaver, der overstiger børnehavebørnenes kompetencer, fx i form af et højere niveau for selvregulering (Wertch 2008). Barnet har lært noget andet, på et andet niveau, der udviklingsmæssigt placerer sig højere. Det interessante for Wertsch er således ikke, om der eksisterer en rangordning af niveauer, set ud fra hvornår børnene først viser tegn på at have forstået generelle instruktioner eller kulturelle fremgangsmåder (fx omkring måltidet), men hvornår børnene kan bruge denne forståelse i løsningen af nye opgaver (Wertch 2008), med eller uden understøttelse af en voksen.

På samme måde kan et barn udføre en opgave på højt niveau, men ”having great difficulty in carrying out another task even with a great deal of assistance from an adult” (Wertch [2008] 2012, s. 83¹⁴). Gevinsten for os – pædagoger, studerende, forskere osv. – er med den tredelte skellen mellem læring, læreproces og læringsmiljø, at forholdet mellem målstyring og autonomi, mellem pædagogstyrede og børnestyrede aktiviteter, ikke er et spørgsmål om enten-eller, men et spørgsmål om både-og. Vi kan styre og organisere aktiviteterne – og det skal pædagogen jo, for det står i Dagtilbudsloven. Men vi kan samtidig leve op til idealer om frihed og autonomi, for læreprocessen er uforudsigelig og i sidste ende styret af den enkelte selv. Gevinsten er også, at den falske modsætning, der tilsyneladende optræder inden for pædagogik, kan opløses (Siraj-Blatchford 2010; Bennett & Taylor 2006).

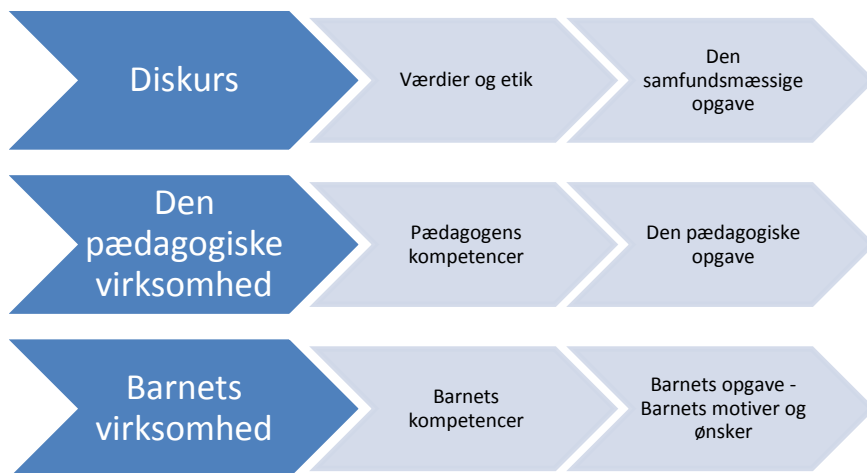
¹⁴ Citeret fra Siraj-Blatchford & Mayo 2012, hvor den originale artikel er genoptrykt.

Børn lærer hele tiden og læring finder sted, hvad enten pædagogen bevidst tilrettelægger processer, der understøtter læring, eller ej. Læring finder også sted, selv om det således foregår skjult for pædagogen. Omvendt er det indhold, der gives mulighed for at lære noget om, og de betingelser, hvorunder det foregår, altid bestemt af pædagogen og de voksne, der drager omsorg for dem:

“The material resources, the activities, the social interactions, and the environments that we offer children, define both the opportunities and the limitations for their learning. The linguistic and cultural context that they are immersed in, even more fundamentally, influences what it is that they learn” (Siraj-Blatchford 2010, s. 150).

Vi kan demonstrere det i en didaktisk model (figur 3), hvor vi ser, at i dagtilbuddets pædagogiske arbejde er indholdet – pædagogikken – og læreprocesserne under gensidig indflydelse af de aktuelle og dominerende diskurser, pædagogens egen selvforståelse og professionelle kompetencer og af børnenes forhold, udvikling og baggrund. Pædagogen sætter gennem sin pædagogiske virksomhed muligheder og begrænsninger for børnenes trivsel, læring og udvikling, men både den pædagogiske tilrettelæggelse og børnenes egen virksomhed er, som i Bronfenbrenners model (se figur 2) indlejret i en samfundsmæssig kontekst.

Figur 3. Didaktisk model



Pædagogen må, med afsæt i opgaven og i begrundelser for virksomheden, iagttage både barnets aktuelle situation og ønsker og den pædagogiske opgave. Eller vi kan formulere det systemteoretisk: Betingelserne for den pædagogiske virksomhed er ikke blot kontingens; det er dobbelt-kontingens.

Som et kriterium for pædagogisk kvalitet kan vi med læring som pædagogisk perspektiv fastslå, at læreprocesserne må begrundes, planlægges og gennemføres, så de skaber værdi for den lærende: Det vil sige at der i dagtilbuddet er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser.

Betingelserne for at de proximale processer, hvor læring og udvikling finder sted, kan forløbe optimalt er, at børnene engageres i aktiviteterne i dagtilbuddet. Det pædagogiske arbejde må organiseres, så børnene medvirker i dialogerne om tilrettelæggelsen af deres læreprocesser, hvilket understøtter deres motivation for at deltage i aktiviteterne. Det må organiseres, så aktiviteterne er en ”akkumuleret succesfuld praksis” (Hattie & Yates 2014, s. 161), hvorved motivationen kan fastholdes.

For at være effektive må de proximale processer (eller læreprocesserne) være tilrettelagt over tid. Ikke nødvendigvis i lange perioder, men i mange episoder. ”To be developmentally effective, activities must continue long enough to become increasingly more complex” (Bronfenbrenner & Morris [2006] 2012, s. 209).

Aktiviteterne er rettede, de er målorienterede (Hattie & Yates 2014) og i intersubjektive processer influerer processerne på hinanden. Børnenes læreprocesser sker i en interaktiv udveksling af empati, tillid, meningsfuldhed og af læringens indhold, fx gennem feedback-processer. Processerne er også rettet mod genstande og symboler ligesom genstande og symboler i miljøet kan pirre børnenes nysgerrighed, være provokerende, fantasifulde kreative redskaber osv. Og så skal de, jf. Dagtilbudsloven, dokumenteres og evalueres og omfatte alle børn.

Kvaliteten af læringen og af læreprocesserne afhænger af alle de betingelser, der understøtter eller hæmmer de proximale processer. På den måde er læring som kvalitet interaktivt forbundet med andre kvaliteter: relation, medvirken og inklusion.

2.1.3 RELATIONER

I overensstemmelse med anden nyere spædbørnsforskning, for eksempel Daniel Stern (2000) og Karsten Hundeide (2004), der indlejrer Sterns forskning i en mere kommunikationsteoretisk tilgang, hviler et interaktionistisk børnesyn på den opfattelse, at børns læring og udvikling ikke alene er en spontan proces, hvor

biologisk modning og tilpasning til omgivelserne er drivkraft, men en menneskelig og relationelt understøttet proces, hvor børn udfordres og vejledes af deres omsorgsgivere i et kommunikativt samspil (Hundeide 2004). Børn skal i det kommunikationsteoretiske og i det kulturpsykologiske perspektiv deltage i sociale praksisser, for det sociale er fundament for læring (Schaffer 2002; Hundeide 2004).

Børn, der ikke profiterer af for eksempel sproglig stimulering, har brug for erfaringer med sociale praksisser (praktiske opgaver, venskaber og legekammerater, nærvær i samspil osv.) til at "hægte ordene op på". Deltagelse i social praksis er i dette perspektiv den bedste form for stimulering. Børn er sociale væsener fra fødslen, og allerede i 6-9-månedersalderen forstår de sig selv som sådan (Tomasello 1999). Deres muligheder for læring og udvikling afhænger af kvaliteten af og kommunikationen i de samspil, de indgår i (Næsby 2009). Allerede tidligt i børns liv skabes et tilknytningsmønster i "måder at være sammen med andre på", jævnfør Daniel Sterns bearbejdning af John Bowlbys tilknytningsteori (Bowlby 1988; Stern 2000). Dette ligger ifølge Stern til grund for det enkelte barns fornemmelse af sig selv og forholdet til andre. Det er her en meget væsentlig pointe, at ansvaret for kvaliteten i samspillet ligger hos pædagogen: i dagtilbuddet hos det pædagogiske personale. Det er pædagogen, der, i kommunikationen med og om barnet, skaber fortællingen om barnet og dermed det grundlag og de holdninger, barnet mødes med i dagtilbuddet (Jensen 2007, s. 50; Næsby 2009).

Når vi i pædagogisk arbejde ønsker at fremme børns læring og udvikling, handler det således om at kortlægge de muligheder (og begrænsninger, som fx i LP-modellen), der bliver skabt i det pædagogiske miljø, og som ligger foran børnene (Vygotsky 1978; Valsiner 1997). I den såkaldte stilladserede pædagogik (Bruner 1996) lægges vægten på at finde de områder, hvor børnene kan videreudvikle sig, så de oplever følelsen af at kunne mestre, at have et højt selvverd og dermed motiveres for at lære mere. Man "stilladserer" ved at skabe gode betingelser for læring, ved at hjælpe, når der er brug for det, og ved at trække sig, når børn selv eller børn sammen med andre børn mestrer en opgave (Bruner 1996).

Fra forskningen om udsatte børn og deres familier (fx Ploug 2007) ved vi, at de børn i dagtilbud, som bedst mestrer belastende risikofaktorer, er dem, som har en nær relation til en voksen enten i eller uden for familien: en voksen, som repræsenterer en nær positiv relation, og som tager ansvar for stimulering til udvikling, mestring og læring. I en undersøgelse om risiko og modstandsdygtighed hos børn og unge blev det tydeligt dokumenteret, at på alle alderstrin var kvaliteten af relationerne helt afgørende for barnets udvikling: At barnet oplevede omsorg, og at dets mestringsforsøg og mestring blev bekræftet (Werner & Smith 2001).

I undersøgelsen fremhæves – med henvisning til empirien og med en vending fra Urie Bronfenbrenner - vigtigheden af, at barnet i dagtilbuddet skal møde mindst én person, der repræsenterer en tryk, positiv og forudsigelig relation: en voksen, der er

til at stole på, og som giver barnet en følelse af at være betydningsfuld som person og deltager i et socialt miljø (Bronfenbrenner 1979)¹⁵.

Og som det også fremhæves af Karsten Hundeide (2004), ligger ansvaret for, at barnet mødes i en sådan relation, og dermed for kommunikationen i samspillet med barnet, hos pædagogen. I relationen etableres grundlaget for kvalitet i samspillet gennem følelsesmæssig, meningsskabende og guidende kommunikation: de tre dialoger (Hundeide 2004; se også Bach 2010, Hansen 2013, Nielsen 2013 og Næsby 2014c).

Som kriterium for pædagogisk kvalitet kan vi med relationer som pædagogisk perspektiv fastslå, at organiseringen af og kvaliteten af relationerne skal berige og udvide børns og voksnes viden og handlemuligheder: Det vil sige, at der i dagtilbuddet er fokus på kvaliteten af samspillet mellem voksne og børn og bevidsthed om interaktionsformernes betydning. Mulighederne og begrænsningerne, der skabes for børnene, omtales ofte ved hjælp af det udviklingspsykologiske begreb om udviklingszoner. Hermed kan vi kombinere og knytte kultur og læringsmiljø tættere op på den bio-økologiske grundmodel, ligesom vi til det psykologiske begreb om proximale processer og til læringsteorien yderligere kan tilføje det pædagogiske perspektiv.

2.1.4 LÆRING OG UDVIKLING SOM PROCES (ZONETÆNKNING)¹⁶

Når jeg taler om zonetænkning og om, hvordan man kan understøtte børns læring og udvikling i zoner, refererer jeg her til Lev Vygotsky (1978) og Jaan Valsiner (1997). Valsiner formulerer fire zoner:

Zonen for nærmeste udvikling, der omfatter Zonen for fri bevægelse og Zonen for understøttet handling, der fører frem mod Zonen for organisering og repræsentation (Valsiner 1997; Hansen 2013, s. 29).

Zonen for nærmeste udvikling er Vygotskys centrale begreb. Det ses i reglen i den pædagogiske litteratur kombineret med den aktuelle zone (den fri bevægelse på baggrund af det barnet kan og ved – også kaldet barnets aktuelle udviklingstrin), som man inddrager i den pædagogiske tilrettelæggelse, og den potentielle zone (det som barnet vil kunne komme til at vide og kunne og som ligger ud over den nærmeste zone). Den potentielle zone kan opfattes som den didaktiske udpegning af mål, eller den kan opfattes, som hos Valsiner, som resultatet af læringen eller som

¹⁵ Afsnittet er et sammendrag fra en artikel i en bog til pædagoguddannelsen. Her bliver det relationelle perspektiv fremlagt mere uddybende (I: Kornerup og Næsby 2014, s. 96-125).

¹⁶ Noget af indholdet i dette afsnit indgår også som baggrund for analysen af LP-data, der er publiceret i artikel 3.2

den proces, hvor barnet intrapsykisk organiserer ydre stimuli, væver dem sammen med den viden (eller kunnen) barnet allerede har, og udvikler ny viden (og kunnen). Man kan også formulere det skarpere og sige, at Valsiner udvider Vygotskys begreb med en zone for "outcome".

Hver af disse zoner hos både Vygotsky og Valsiner rummer muligheder og målorienterede intentioner, produceret både af børn selv, af omgivelserne og af den pædagog, der forsøger at guide børnene (Hansen 2013, se også figur 3). Børn er, når de er i færd med at lære sig noget, konstant involveret i en dynamisk interaktion med omgivelserne, på måder der sætter barnet i stand til at skabe forandringer i den aktuelle kontekst og tilstand. Konteksten er, ifølge Valsiner, skabt af menneskelig handlen og ændres gennem nye handlinger, der igen skaber forandringer i den menneskelige tilstand (Valsiner 1997; Hansen 2013). Pædagogen og børnene guider hinanden i fælles aktivitet. I zonen for den nærmeste udvikling skal denne guidning ikke forstås alene som pædagogstyring, men således at pædagogen guider børnene til at lære det, de ikke kan på egen hånd. Zonen for nærmeste udvikling er:

“...the zone of proximal development. It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978, s. 86).

Jaan Valsiner bruger som nævnt NUZO – begrebet (Nærmeste udviklingszone) i en lidt bredere forståelse end Vygotsky selv. Inspirationen fra Jean Piagets tidligste arbejder var på mange måder afgørende for Vygotskys systemteoretiske tænkning. Dvs. dialektikken mellem interpsykologiske og intrapsykologiske systemer, som i systemteoretisk genfortolkning kan identificeres som koblinger mellem systemer i form af kommunikation. Denne tænkning genfinder vi hos Valsiner, hvorfor en sådan tilgang, som vi ser hos Valsiner, i virkeligheden rummer mange muligheder for udvikling af ny teori og nye begreber. Hos Vygotsky er zonetænkning knyttet til børns læring og udvikling, som et psykologisk begreb for børns forskellige zoner. Hos Valsiner er der større fokus på læreprocesserne og kontekstens betydning.

Begreberne om udviklingszoner, som de præsenteres i Vygotskys bog fra 1978 (*Mind in Society*), er i øvrigt bearbejdet af bl.a. den amerikanske forsker Michael Cole¹⁷ og de stemmer derfor ikke nødvendigvis overens med Vygotskys egne tanker, sådan som de i de senere år er blevet tilgængelige. ”Tænkning og sprog” (1982), som er Vygotskys sidste samlede arbejde, ligger ifølge andre Vygotsky-

¹⁷ Cole 1978 s. X: “...we have taken significant liberties”, i indledningen til oversættelsen af Vygotsky 1978 (*Mind in Society*). De senere år er adgangen til Vygotskys originale tekster øget betydeligt, hvilket har givet mere præcise indblik i hvordan Vygotsky selv argumenterer, se fx Søndergaard 2008, hvor der henvises til flere ny-oversatte originaltekster og James Wertch, fx artiklen (2008), der bidrager til udredning af Vygotskys begreber.

kendere givetvis tættere på Vygotskys egne tanker om den nærmeste udviklingszone (Uddholm 2013; Søndergaard 2008). Inden for den pædagogiske verden opfattes NUZO ofte som et rent didaktisk begreb eller som en pædagogik, fx stilladsering (Bruner 1996).

Zonen for fri bevægelse markerer det, som børnene kan og vil på egen hånd. I den pædagogiske litteratur forklares denne zone ofte som børns aktuelle udvikling: det de kan og ved her og nu (se for eksempel Broström 2007, s. 174). I forlængelse af denne zone ses zonen for den nærmeste udvikling, hvori den pædagogiske aktivitet understøtter læringen frem mod zonen for mulig udvikling (potentiell udvikling). Det er det, børnene viser tegn på, at de gerne selv vil kunne, og det, som vi i pædagogisk arbejde i dagtilbud, set i lyset af fx læreplanerne, mener, de skal kunne. Det er i tilknytning til begrebet om zonen for understøttet handling, vi også finder Bruners begreb om stilladsering, som hans bud på hvordan dette begreb didaktisk kan forklares og anvendes i praksis i et socialt samspil. Bruner følger på denne måde Vygotskys tese, at læring kommer før udvikling (Vygotsky 1978).

Vi må se disse zoner som overlappende hinanden eller som et kontinuum: Zonen for fri bevægelse – det, som børn kan og gerne vil – og zonen for understøttet handling – det, som børn gerne vil, men ikke kan, og det, som pædagogen foreslår, at børnene skal, er flere sider af samme sag. De optræder i den nærmeste udviklingszone, fx som det børn viser initiativ til, men ikke helt kan endnu. I pædagogisk praksis er børns og voksnes intentioner naturligvis ikke altid sammenfaldende.

I zonen for organisering og repræsentation ("Synchronic Representation", Valsiner 1997, s. 204) koordineres de samlede handlinger og børnenes bevidsthed. De fortløbende resultater af læreprocesserne stabiliserer sig som udvikling. Kvaliteten af disse processer og denne mulige udvikling afhænger af, hvordan pædagogen i dagligdagen, ud fra den bedst mulige viden, erfaring og opøvede færdigheder, inddrager børnene og organiserer læringsmiljøet, herunder også er bevidst om, hvorvidt alle børn faktisk deltager og oplever sig inkluderet¹⁸.

Børns ret til at være inkluderet indebærer etiske overvejelser som en del af de pædagogiske begrundelser for det pædagogiske arbejde. De er også aktuelle i forbindelse med undersøgelser af og forskning om børns perspektiver, ligeret, deltagelse, selvbestemmelse og meget mere. Senest og især inspireret af norsk forskning er det aktualiseret i forskning om børns medvirken, der igen i det interaktionistiske perspektiv interagerer med læring, relation og inklusion som kvalitetskriterium.

¹⁸ Det følgende afsnit om inklusion er skrevet til og indgår i en fælles artikel udgivet som Næsby & Qvortrup (2014): Hvad er inklusion og hvordan leder man det?

2.1.5 INKLUSION

Til inklusion hører også det modsatte, eksklusion, dvs. det at være uden for fællesskabet, udsat og ikke regnet for værende af værdi for andre. Nyere forskning har påvist, at de pædagogiske institutioner undertiden kommer til at medvirke til eksklusion af børn (Kjær 2010). Der er ofte skjulte eksklusionsmekanismer både i samfundet, i kulturen, i organisationen, i dagtilbuddet – ja, endog som fordomme hos den enkelte pædagog.

Sådanne eksklusionsmekanismer, der kan være kommunikativt funderede, men også værdibaserede, skal afdækkes, italesættes og medreflekteres, hvis professionens selvforståelse for alvor skal udvikles i retning af en mere anerkendende og inkluderende pædagogik. Dette gælder ikke mindst for ledelsen af dagtilbud og for pædagogernes ledelse af de pædagogiske processer. Det er vigtigt, at inklusion er et centralt tema for dagtilbuddet, at der sættes klare og ambitiøse inklusionsmål, at ubevidste eksklusionsmekanismer italesættes, og at medarbejdernes inklusionskompetencer styrkes. Det er den pædagogiske ledelses ansvar, at dette sker.

En fundamental forudsætning for, at inklusion både kan gøres til et centralt tema, og at medarbejdernes kompetencer kan styrkes, er, at alle medarbejdere ved, hvad man taler om, og at man har en fælles forståelse af, hvad inklusion er. Der skal formuleres en definition af inklusion i det enkelte dagtilbud, der både kan anerkendes af alle, så den gøres til et fælles anliggende og kan operationaliseres, så alle kan se, hvad de skal gøre, for at få indsatsen til at lykkes.

Definitioner af inklusion

I de senere år er den traditionelle definition af begrebet blevet udfordret, og der har udviklet sig en lang række bud på, hvad inklusion er, og hvorfor den er vigtig, og hvordan den skal realiseres.

”Vi har at gøre med et begreb og en pædagogisk, politisk og ideologisk tendens, der i den grad er centrum i en eklatant diskursiv magtkamp. Denne diskursive magtkamp forplumrer billedet og forståelsen af inklusionsbegrebet, og den forvirrer os. Praktikere, forskere og politikere trækker på forskellige diskurser, når de taler om inklusion, hvilket skaber en række modsatrettede positioner, som vi forstår og handler fra” (Engsig 2012, s. 36).

Når vi beskæftiger os med uddannelsessystemet, som dagtilbud mere og mere ses som en del af, kan vi med afsæt i Salamancaerklæringen identificere fire diskurser (Dyson 1999, Engsig 2012, s. 37):

- En etisk diskurs, der henviser til et rettighedsperspektiv, hvor alles ret til uddannelse og indflydelse over egne livsmuligheder betones
- En politisk diskurs, hvor nationale målsætninger om uddannelse til alle fremhæves
- En økonomisk diskurs, der sætter spørgsmålstejn ved måden, hvorpå de samlede udgifter til dagtilbud anvendes, og henviser til overvejelser om optimal ressourceudnyttelse
- En pragmatisk og pædagogisk diskurs, der henviser til, at den inkluderende skole/det inkluderende dagtilbud må være den mest effektive organisering, hvormed man sikrer uddannelse og trivsel til alle børn.

I den pædagogiske diskurs finder vi den traditionelle skelnen mellem at være medregnet, dvs. passivt til stede, og at være deltager i fællesskabet, bl.a. hos Pedersen, Larsen, Kornerup & Madsen (2009) og Madsen (2005). Vægten lægges her på den sociale inklusion, dvs. med et perspektiv på, hvordan fællesskaberne kan indrette sig og organiseres pædagogisk, så der bliver deltagelsesmuligheder for alle børn. Vi finder også – primært inden for folkeskolen og i evalueringsforskningen – den såkaldte Manchester-definition (2012), der lyder som følger:

”Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools” (Manchester 2012).

Alenkær (2011) lægger sig op ad sidstnævnte definition, når han i sin ”IC3-model” definerer inklusion som den enkeltes oplevelse af kvalitet mht. fysiske betingelser for ophold (fysisk inklusion), værdi i det sociale fællesskab (social inklusion) og udbytte af uddannelse (akademisk inklusion). Begrebet beskrives videre som den dynamiske og vedvarende proces, ”der øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte” (Alenkær 2008, s. 25).

Det rejser en ret kompleks diskussion om, hvorvidt og hvordan man kan skelne inklusion fra andre begreber, fx læringsbegrebet. På den ene side er der en stærk pointe i at adskille inklusion fra læringsbegrebet, således at inklusion ikke bliver et diffust overbegreb, der omfatter både trivsel og læring. På den anden side indebærer ideerne om inklusion, at en grundlæggende forudsætning for menneskers liv, trivsel, læring og udvikling er at være anerkendte deltagere i sociale fællesskaber. Vi bliver kun til som mennesker gennem sociale fællesskaber, i interaktion, i samspil med omverdenen, herunder i skolens eller dagtilbuddets læringsfællesskab. Og hvis man ikke alene skal deltage i læringsfællesskabet, men også skal opleve sig aktivt inkluderet og anerkendt, forudsætter det, at man lærer noget.

Der er således på den ene side analytiske grunde til at skelne mellem inklusion og læring, fordi de repræsenterer to forskellige mål for dagtilbuddet og måles efter to forskellige kriterier, mens der på den anden side kan være definatoriske grunde til at se dem i sammenhæng, fordi oplevede læringsresultater er forudsætningen for, at det enkelte barn føler sig som anerkendt deltager i læringsfællesskabet.

Her rækker vi videre ind i den etiske diskurs, for så vidt angår normalitetsbegrebet og ligerettighedsbegrebet, for som Booth og Ainscow (2002) argumenterer for:

”Inkluderende uddannelse er godt dokumenteret og hviler på begreber om lighed og menneskerettigheder. Inklusion er meget mere end et politisk krav: Den er baseret på en moralsk position, som værdsætter og respekterer hvert enkelt individ og som hilser diversitet velkommen som en rig læringsressource” (Booth & Ainscow 2002)¹⁹.

Ifølge Jönhill (2012) og en sociologisk analyse af inklusion, er dette ikke tilfældet. Inklusion er ikke et generelt princip, for inklusion er altid partiel. Ingen er således altid fuldstændig ekskluderet fra alle samfundets delsystemer eller sociale systemer. Dette gælder både socialpædagogik og almenpædagogik. Det socialpædagogiske blik for fællesskaberne og det specialpædagogiske for individet er to sider af samme sag, der vel i virkeligheden aktuelt er en del af det almenpædagogiske.

Og vi kunne fortsætte med den politisk-økonomiske diskurs, der på den ene side drejer sig om kvalitet i dagtilbud, normeringer og efteruddannelse af det pædagogiske personale (fx OECD 2006, Bennett 2006) og på den anden side, hvorvidt de stigende udgifter til specialtilbud kan tøjles. Der er sådan set ikke nogen af ovennævnte definitioner, der fremstår ubegrundede, men de gør som nævnt feltet uoverskueligt og vanskeligt at analysere og evaluere på. At indtage et inklusionsperspektiv, der gør os i stand til analytisk at indfange begrebet, bygger på, som Carsten Pedersen anfører, ”at det er hele barnets sociale miljø, der er genstand for intervention” (Pedersen et al 2009, s. 29). Det vil sige, at når det politiske mål er, at 96 % af alle børn skal inkluderes i et almenpædagogisk dagtilbud, er det det almenpædagogiske, der kommer i fokus.

At dømme efter de aktuelle pædagogiske diskussioner er det således også inden for det almenpædagogiske, vi ser de største udfordringer. Børn med diagnoser, og andre med behov for et specialpædagogisk tilbud, vil fortsat få det, den store udfordring er alle andre børn. Hvoraf nogle i pædagogernes øjne udviser en form for problemadfærd, og nogle i børnenes egne øjne ikke trives i dagtilbuddet (Nordahl et al 2012).

¹⁹ Ainscow et al., se: <http://www.csie.org.uk/inclusion/> (min oversættelse)

Hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især, og hvordan det finder sted, er et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden, pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for, planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i pædagogisk perspektiv rettet mod børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.

Inklusion er netop at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber. Anerkendt, fordi det er den moralsk-etiske fordring, der understøtter børns følelse af at være værdifuld. Samspil, fordi det i interaktionistisk og kommunikationsteoretisk perspektiv er kernebegreb og omdrejningspunkt for kvaliteten af relationer, læring og udvikling og muligheder for medvirken i fællesskaberne.²⁰

2.1.6 MEDVIRKEN

Traditionelt har pædagoger ifølge danske og norske undersøgelser lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Jensen & Bremberg 2011; Bratterud, Sandseter & Seland 2012). Set i dette lys ”er børns medvirken central og det kan antages at have betydning for deres trivsel” (Bratterud, Sandseter & Seland 2012, s. 6; Jonsdottir 2007). Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogernes lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

”Medvirken er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for alle barn opplever å bli set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver vekslakt” (Bratterud, Sandseter & Seland 2012, s. 7).

Medvirken er tæt forbundet med inklusion. Som vi også i det følgende kapitel vil se, kan det være svært at skelne, hvad der hører til det ene, og hvad der hører til det andet. Inklusionens subjektive element – oplevelsen af at være inkluderet – stimuleres af at blive inddraget i beslutninger om aktiviteter, at blive mødt med anerkendelse og at opleve, at ens perspektiv tillægges mening og betydning i inklusionens sociale element. Men måske kan man skelne på den måde, at vi, hvad angår pædagogiske processer, siger, at for at medvirke må man være inkluderet.

²⁰ I artikel 3.2 indgår dette og de følgende afsnit i en uddybende og redigeret form som baggrund for den statistiske undersøgelse af LP-data.

Spørgsmålet i forlængelse af dette er så, om børn skal medvirke og inkluderes i alle beslutninger, som er til deres eget bedste. I interaktionistisk perspektiv vil det pædagogisk være muligt, men etisk uforsvarligt. At være demokratisk sindet og arbejde for alle børns optimale medvirken er ikke det samme, som at børn skal medvirke i alle beslutninger, der vedrører dem. Dansk lovgivning er demokratiteoretisk fx indrettet således, at der i alle tilfælde skal tages hensyn til barnet tarv.

”Det vil si at av hensyn til barns beste vil det å medvirke på alle områder og ta del i alle beslutninger være verken mulig eller ønskelig” (Pettersvold 2014, s. 128).

Som uddannelsesforskeren Gert Biesta, der har arbejdet med demokratibegrebet, er inde på, er det mest realistiske i forbindelse med små børn, at vi kan tale om ”momenter af demokrati” (Biesta 2007; Pettersvold 2014, s. 129). For som et pædagogisk-didaktisk argument viser, er mulighederne for medvirken og pædagogernes udøvelse af demokrati afhængig af den pædagogiske virksomheds mål (de samfundsmæssige love og reguleringer), og af de konkrete pædagogiske mål (pædagogernes viden og kunnen, værdigrundlag og holdning) set i forhold til barnets kompetencer og intentioner (Næsby 2014d). Pædagogiske diskurser og pædagogens samlede kompetencer, herunder børnesyn og evne til at afbalancere omsorgen i et magtperspektiv (Sheridan 2007) er også afgørende for graden af børns medvirken. Sammenfattende kan vi også sige, at det afhænger af konteksten.

I et dagtilbuds hverdagspraksis kan der skelnes mellem flere forskellige kontekster. I den pædagogiske dimension af ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) – den forskningsbaserede evalueringsmetode, der som nævnt anvendes i flere forskningsprojekter (Harms, Clifford & Cryer 1998; Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009) – fokuseres der i det interaktionistiske perspektiv på konteksterne for de intersubjektive processer, de sociale arenaer eller former for fællesskaber, som barnet medvirker i. Denne dimension kan også karakteriseres som den pædagogisk-didaktiske dimension, idet vi forudsætter, at børnene jo dels allerede er fysisk inkluderet i et pædagogisk ledet fællesskab, dels at der i et dagtilbud er tale om et bestemt indhold i og mål for de pædagogiske processer.

Fællesskabsformerne kan beskrives efter den grad af indflydelse eller medvirken, barnet har i dialogerne om, hvad der skal foregå i den pågældende sammenhæng, ligesom i den pædagogiske tænkning om pædagogen, der i forskellige læringsrum går foran, ved siden af, eller bagved barnet. Formerne kan også mere præcist beskrives af de former for mulighed for aktiv medvirken, barnet indgår i, bidrager med og medvirker til at skabe – eller det vil sige karakteren af de samspil, der finder sted – samværsformen (Næsby & Qvortrup 2014, s. 214-217).

Forskellene kan iagttages helt konkret i dagtilbuddet, men er også et udtryk for, hvordan og på hvilket pædagogisk grundlag pædagogerne planlægger de interaktioner, der har til hensigt at understøtte børnenes trivsel, læring og udvikling²¹.

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet i interaktionistisk perspektiv kan uddybes ved at beskrive typiske former for fællesskaber i dagtilbud, hvor læringen, inklusionen, relationen og børnenes medvirken foldes ud, og som giver forskellige muligheder for læring og inklusion, medvirken og relationsdannelse. Det drejer sig om:

- Formelle, pædagogstyrede og professionelt ledede fællesskaber
- Det pædagogstøttede fællesskab
- Fællesskaber i lokalmiljøet
- Børnenes egne fællesskaber
- Det interpersonelle fællesskab

Det pædagogiske rum, konteksten, læringsmiljøet i dagtilbuddet osv. udgøres af disse fællesskaber. I interaktionistisk perspektiv danner fællesskabsformerne betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling. De danner den ramme, som børns personlighed og social identitet udvikler sig og udfolder sig i. Helt i overensstemmelse med Vygotsky og med Mead (2005) for den sags skyld kan vi formulere det, der sker her, som dannelse eller identitetsudvikling. Børns identitet dannes og formes, når børns egne konstruktioner møder reaktioner fra omverdenen, især i samspil med betydningsfulde personer i denne omverden. Det stimulerer de proximale og interaktive processer.

2.1.7 PROXIMALE PROCESSER OG KVALITET

Som proximale processer betegnes alle de interaktioner, der på forskellig vis henholdsvis hæmmer eller fremmer børns trivsel, læring og udvikling. Det medfører i interaktionistisk perspektiv, at høj kvalitet i de pædagogiske processer og læringsmiljøets beskaffenhed er en forudsætning for optimal læring. Yderligere kan det tilføjes, at når flere end én proximal proces er inddraget stiger mulighederne for læring (Bronfenbrenner & Morris 2006).

²¹ Fællesskabsformerne og kvalitetene inklusion og medvirken uddybes som baggrund for den statistiske undersøgelse af LP-data i artikel 2 i afsnit 3.2.1

Som i den pædagogiske model (figur 3) rettes fokus på både barnets læreproces, hvordan pædagogen nærmer sig og går i samspil med børnene, og på opmærksomhed på arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. I forbindelse med den bio-økologiske model (figur 2) gentages dette fokus på de forskellige systemniveauer og med iagttagelse af de interaktioner, der også finder sted på tværs af systemerne. På mikro- og mesoniveau ses ovenstående fællesskabsformer som eksempler på, hvordan de forskellige systemer og niveauer kan afgrænses kontekstuel. I den såkaldte transaktionsmodel (Sameroff 2009), som Bronfenbrenners bio-økosystemiske teori indgår i, skelnes mellem proximale og distale processer. Proximale processer knytter sig her til mikro- og mesoniveauet. De distale processer virker mere indirekte og er primært knyttet til ekso- og makrosystemet (Kvællø 2013)

I Bronfenbrenners lærings- og udviklingsforståelse er det centralt, at de proximale processer skal have en retning (Bronfenbrenner & Morris 2006). Didaktisk finder vi retning og begrundelser i lovgrundlaget, værdigrundlag og lokale børnepolitiske målsætninger, og i de pædagogiske processer kan børneperspektivet som ovenfor inddrages og forklares gennem Vygotskys forståelse af børns læring og udvikling (Vygotsky 1978). I organiseret pædagogisk arbejde kan vi for eksempel tale om zonen for nærmeste udvikling. Inden for denne zone er den pædagogiske opgave at indfange de aspekter, der er ved at blive aktualiseret ved et barns udvikling (de aspekter, der endnu ikke har bevæget sig fra mulighedssfæren til aktualitetssfæren, eller som hos Jaan Valsiner (2003) ses i zonen for fri bevægelse). I denne zone er pædagogens opgave at organisere det sociale rum, aktiviteten og læringsrummet, altså betingelserne for at de proximale processer kan folde sig ud. Pædagogen er den kompetente person, der skal være med til at understøtte og skabe udvikling, det vil sige at stimulere processer, der kan bevæge barnet fra et sted til et andet. Ifølge Valsiner (2003) ”forstyrres” barnet, og gennem engagement samt handling skabes barnets motivation for at lære noget nyt.

Zonen for understøttet handling indeholder samtidig grænser for, hvad et barn udsættes for, og hvad det kan deltage i. Det vil sige, at børnene sammensættes i grupper eller par, hvor for eksempel de større børn hjælper de mindre børn, eller at børnene forventes at samarbejde om en opgave eller i en aktivitet/leg. Pædagogisk kan der relationelt tages afsæt i de initiativer fra barnet, der iagttages, og pædagogen har nu muligheden for at forstørre disse initiativer, så barnet oplever, at de anerkendes, og der kommer noget ud af dem (Hundeide 2004).

Når barnet viser initiativer, men ikke kan selv, viser det interesse for noget og/eller tager små initiativer i retning af et kompetenceområde, som det dog endnu ikke formår ret meget konkret af, eller kun formår meget lidt af, og som det derfor næppe selv kan virkeliggøre uden hjælp.

Ved at have opmærksomhed på ovennævnte centrale spørgsmål kan dagtilbuddet påbegynde en proces, der endvidere kommer barnet til gode gennem etableringen af en relation til barnets forældre, hvor det pædagogiske personale bliver i stand til at påvirke forældrenes oplevelse af deres eget barn og deres rolle som omsorgspersoner (Hundeide 2004). Der er ingen proximale processer, der forløber uden for konteksten, så det er helt nødvendigt at inddrage denne kontekst. Her ikke kun på meso-niveauet men også på eksoniveauet, hvor fællesskaber blandt forældre, der har børn i samme dagtilbud eller fællesskaber i hjemmemiljøet, kan have indflydelse på børns opvækst og trivsel. Børn, der kommer på besøg hos hinanden, oplever anderledes forældrepraksis, der som bekendt kan afvige meget fra deres egne forældres (Bronfenbrenner & Morris 2006).

I et interaktionistisk perspektiv kan vi tale om zonen for fri bevægelse. Denne zone tager udgangspunkt i et givent læringsmiljø, og de muligheder og eventuelle begrænsninger, der findes der, men vægten ligger på børnenes egne initiativer og de kompetencer, de har. Der er i dagtilbuddet altid rammer, der opstilles for det tilladte, og værdier som er et udtryk for det der anerkendes inden for den givne institutionskultur.

Det påvirker og omhandler blandt andet et barns handlinger, tanker og følelser. Inden for denne zone er pædagogen ikke direkte, men indirekte støttende i skabelsen af læringsmiljøet samt de muligheder, der anerkendes og de begrænsninger, der gives (Næsby & Qvortrup 2014). Valsiner (2003) forklarer det, helt i overensstemmelse med Bronfenbrenner og Ceci (1994), som de mulighedsgivende og mulighedsbegrænsende dele i et læringsmiljø, der eksisterer. Dette er dele, der henholdsvis trækker og skubber til udviklingsprocessen hos et barn og, i sammenhæng med et barns egen personlige målrettethed, skaber handling og dermed læring og udvikling.

I organisering af læreprocesser står legende aktiviteter over for legens værdi i sig selv. Sidstnævnte kan ikke afvises. Leg har værdi i sig selv, men modstillingen har medvirket til, at der har eksisteret en myte om den frie leg (Siraj-Blatchford 2010). En forestilling om, at leg i et dagtilbud på nogen måde kan forstås uden at konteksten, fx samfundsmæssige og institutionelle forhold, tænkes ind. Mikrosystemet består af de miljøer barnet færdes i til daglig i dagtilbuddet, i familien osv.

Børn bevæger sig ud og ind af mikrosystemer, der tilsammen udgør mesosystemet. Miljøerne påvirker børns muligheder og begrænsninger for leg. En gang imellem finder de selv på noget, som udtryk for deres egen kreative bearbejdning af omverdenens stimuli. Så lærer de måske noget nyt og virker tilbage på og bearbejder deres omverden, hvad enten det er materialer, der er for hånden, eller det er sproget, symbolerne og legens indhold.

Børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer understøttes i de proximale processer, der findes og gives i mikrosystemerne og igennem de relationer mellem dem, der former mesosystemet. På ekso- og makroniveau påvirkes børnene både direkte, fx gennem besøg hos børn i andre familier, og fx inddrekte gennem politiske beslutninger om, hvad de skal lære og under hvilke betingelser, det skal være, og fx gennem muligheden for at gå i dagtilbud i nærmiljøet, tæt på hjemmet, og gennem fx beslutninger om barselsorlov til børnene forældre.

På alle systemniveauer formes betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling og gennem interaktioner mellem systemer former børn deres liv. Skal de trives, sker det bedst gennem en inkluderende kultur, med pædagogiske strategier for læring og deres medvirken, dvs. dannelse som medborgere, og det sker med baggrund i gode relationer. Biologien gør det ikke alene, det gør nok så gode betingelser heller ikke. Det er samspillet mellem dem, der gør forskellen.

Sammenfattende kan vi med afsæt i den pædagogiske og psykologiske teori formulere de pædagogiske kvalitetskriterier i en grundmodel, hvor kriterierne for kvalitet er kendetegnende for den bedst mulige og udviklingsstøttende kultur, der begrundes det pædagogiske perspektiv, som er den strategi, der planlægges, gennemføres, dokumenteres og evalueres pædagogisk praksis efter.

Figur 4. Kriterier for pædagogisk kvalitet

Kriterier for pædagogisk kvalitet	Pædagogisk perspektiv
Børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden	Inklusion
At der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser	Læring
At børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne	Medvirken
Opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn. Bevidsthed om interaktionsformernes betydning.	Relationer

På baggrund af den grundlæggende bio-øko-systemiske ramme har jeg fremlagt og begrundet det interaktionistiske perspektiv på kvalitet og på betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling.

Med det interaktionistiske perspektiv, der her udspringer af Bronfenbrenners systemteori, rettes fokus på samspil mellem systemer, og børns trivsel, læring og udvikling finder sted i og er resultater af samspil mellem personen og omverden (Bronfenbrenner & Morris 2006). Det får som konsekvens for den videre forskning, at der kan skelnes mellem de systemer, der interagerer, så vores forståelse af dem og samspillet mellem dem kan blive udfordret og dybere. Det gør det muligt, at overskride begrænsninger i vores forståelse af kvalitet og af betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling.

Jeg anser det for mere frugtbart at formulere kvalitetskriterier, der går på tværs af de to positioner, den objektivistiske og den relativistiske, ved at undersøge hvilke kvalitetsstandarder, der kan formuleres på tværs af den internationale kvalitetsforskning og hvilke formuleringer, der kan favne både det objektive og det relative perspektiv og producere ny viden i relationen mellem dem.

Den pædagogiske teori, der beskrives ovenfor, indskrives og konkretiseres som nævnt yderligere i flere af afhandlingens artikler og særligt i forskningsrapport 1 (artikel 3.2), hvor inklusion som kvalitetskriterium bliver genstand for forskningen, men også i forskningsrapport 2 (artikel 3.4), hvor det undersøges om de udviklingstiltag, der iværksættes i forlængelse af den pædagogiske LP-analyse, falder inden for kriteriet inklusion og hvordan den observerede praksis kan karakteriseres og beskrives som udviklingstiltag.

Det grundlag, jeg har beskrevet ovenfor, retter opmærksomheden på pædagogens kompetencer specifikt og på kompetenceudvikling mere generelt. Når uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning – parallelt med de politiske strømninger – peger på den professionelle kompetencer som forudsætning for kvalitet, bliver det vigtigt og relevant at undersøge hvordan forskellige kompetenceudviklingsprojekter – så som arbejdet med LP-modellen – understøtter dette, som intentionen er, altså hvorvidt det medfører højere kvalitet i dagtilbud.

Forinden mine undersøgelser af LP-data og af pædagogernes arbejde med den pædagogiske analyse og udvikling af praksis fremlægges i afhandlingens artikelafsnit, vil jeg i det følgende gøre nærmere rede for det metodologiske afsæt og mit analyseredskab.

2.2 METODOLOGI

2.2.1 FRA INDUKTION OG DEDUKTION TIL ABDUKTION

I det foregående kapitel har jeg redegjort for mit pædagogiske kvalitetsbegreb. I artikel 3.1 redegøres for, hvordan begrebet mere generelt forstås og optræder i kvalitetsforskningen (Næsby 2012a). Læring, medvirken og relation er også oprindeligt generelle temaer i ECERS-modellen (Harms, Clifford & Cryer 1998), hvorimod inklusion som begreb og kriterium først de senere år er kommet til i den danske reviderede version af ECERS (Næsby 2009). Den historiske bevægelse fra integration over rummelighed og til inklusion er velbeskrevet i forskningslitteraturen (se fx Booth & Ainscow 2002; Pedersen et al 2009; Næsby 2012c; Qvortrup et al 2014). Oprindeligt har jeg selv anvendt begrebet til at indfange kvaliteten af det pædagogiske arbejde med udsatte børn (Næsby 2009). Som Jönhill (2012) arbejder med begrebet udenfor-indenfor og som Dyson (1999) m.fl. (Engsig 2012, Engsig & Conrad 2014) med rettighedsperspektivet, har jeg fundet begrebet velegnet til at dække bestræbelserne på at tilbyde alle børn lige muligheder for at deltage i fællesskaberne.

Ligesom det interaktionistiske perspektiv kan opløse modsætningen mellem ”the educational” og ”the social pedagogical approach” kan inklusionsbegrebet opløse rummelighedsdiskursens og integrationsdiskursens ”kom som du er, men bliv som os” og vende problemstillingen om. I interaktionistisk perspektiv er det pædagogen, der har ansvaret for relationen til barnet og at læringsmiljøet er indrettet og pædagogikken organiseret, så alle børn kan medvirke, trives, lære og udvikle sig. Inklusion er, ikke kun i forhold til udsatte børn, men i forhold til alle børn, et godt begreb for de processer, der med disse mål til stadighed finder sted. Samtidig er begrebet en udfordring, set i lyset af bl.a. de aktuelle politiske og pædagogiske diskurser, fordi det nok er på alles læber men forskningsmæssigt stadig underbelyst inden for dagtilbudspædagogikken.

Inklusion hhv. eksklusion er, med Jönhills ord ikke en absolut tilstand, men en proces (Jönhill 2012) og som pædagogisk begreb også et mål i sig selv. Som begreb om en proces finder jeg, at det ækvivalerer med kvalitetsbegrebet, som heller ikke er i en absolut tilstand men er en proces under stadig forandring. Det gør det vanskeligt at fastholde begrebet, men ikke umuligt at identificere når det operationaliseres som empiriske indikatorer. Det kræver at der veksles mellem empiri og teori for ellers får man ikke det kontekstuelle perspektiv med i optikken, og det kræver en god teori for i det hele taget at kunne skærpe optikken i analysen af empirien.

I kritisk realistisk perspektiv, som her i afhandlingen bliver mit metodologiske afsæt, arbejdes med analyse ud fra en rimelig klar forventning om, hvilke mekanismer der er i spil, og i hvilken kontekst de enten virker eller ikke virker i (Robson 2011, s. 96). Det forudsætter en stærk og konsistent teori (Robson 2011). Hvis undersøgelsen i LP-dagtilbud, som jeg beskriver i Forskningsrapport 1 (artikel 3.2 og Næsby 2013b), der bygger på den første abduktive analyse, leverer de forventede resultater, fx en synliggørelse af, og måske en forklaring på, hvad inklusion er ud fra LP-modellens begreber, understøttes det faktum, at der eksisterer generative mekanismer i sådanne interventionsprojekter, og at de kan identificeres. Mekanismerne kan så operere som forventet ud fra det teoretiske afsæt for undersøgelsen, eller der kan dukke nye mønstre op, som ikke var forventet. Eller der kan vise sig nogle mekanismer, som pædagogerne vælger ikke at drage fordel af i deres pædagogiske udviklingsarbejde.

Med de pædagogiske kvalitetskriterier som teori (kapitel 2.1) og kortlægningen af kvalitet i dagtilbud (Næsby 2012a) som ramme, defineres de empiriske fællesskabsformer (artikel 2) og inklusion i en sociologisk model (inklusionsmatricen). I afhandlingen og ovennævnte artikler anvendes abduktion som metodisk princip til at rekonstruere og forklare, hvordan data fra kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud kan spejles i kvalitetskriterierne og forstås som inklusion (Næsby 2012a; 2013b). Med institutionerne som case bliver teorien og empirien i LP-modellen og kortlægningen spejlet i den pædagogiske teori.

LP-data foreligger statistisk og er baseret på svarene i kortlægningen (Nordahl et al 2012). Disse data er konstruerede, dvs. udsagnene er strukturerede mønstre, der er samkonstrueret mellem forskerens valg af spørgsmål, design af spørgeskema og respondenternes forståelse af spørgsmål ud fra den kontekst, de står i, når de besvarer spørgsmålene. På samme måde konstrueres nu en ny fortolkning af de statistiske output. Metodologisk er der således grund til at hævde, at denne fremgangsmåde er acceptabel (Bergman 2008, s. 15). Forskningens genstand er LP-data, der i denne henseende undersøges som case og programteori. Case, fordi de udgør det fundamentale empiriske afsæt for mit projekt, programteori fordi der også i selve arbejdet med LP-modellen er indlejret en række forestillinger om, at der kan identificeres opretholdende faktorer, der genererer og vedligeholder bestemte situationer i deltageres pædagogiske praksis. LP-modellen hviler på en forestilling om, at der eksisterer opretholdende faktorer, der fremmer eller hæmmer børns læring og at den pædagogiske analyse af disse vil kunne skabe et bedre læringsmiljø (Nordahl et al 2012).

Den pædagogiske analyse af læringsmiljøet i dagtilbuddene er ikke normativ. Den fortæller deltagerne hvordan læringsmiljøet kan analyseres, men ikke hvad der skal forandres og hvordan det skal ske. De strategier, eller udviklingstiltag, der formuleres, skabes af deltagerne selv.

Men forstået som programteori eller inventionsteori er LP-modellen ikke uden værdimæssige begrundelser for at indlede dette arbejde.

Evert Vedung definerer programteori som: ”The presuppositions concerning what the intervention was designed to achieve and how the achievement was to come about” (Vedung 1997, s. 138). LP-modellen er udviklet som svar på en teori om problemadfærd, som en form for situationsteori, en forestilling om bestemte situationer i pædagogisk praksis, som den pædagogiske analyse kan forbedre (Vedung 1997, s. 225). Selve analysemodellen – altså LP-modellen – er den generative mekanisme, der dog, i modsætning til programteori, ikke hævder nogle bestemte forestillinger om årsager og virkninger. Dertil er pædagogisk praksis alt for kompleks.

Spørgsmålet om, hvad kvalitet i pædagogisk praksis i dagtilbud er, kan måske snarere besvares ved at undersøge hvilke mekanismer, forstået som sammenhænge, der genererer kvalitet. Kvalitet kan ikke kun defineres objektivt, dvs. der er ikke umiddelbart en definition, en teori eller en international konvention om, hvad kvalitet er. Kvalitet i pædagogisk praksis kan derfor ikke undersøges deduktivt. Kvalitet kan heller ikke kun defineres subjektivt, da kvalitet i så fald bliver relativ. Hvis alt kan være kvalitet, kan det heller ikke undersøges induktivt. Det bliver umuligt som empirisk projekt. Kvalitet må derfor indfanges abduktivt, som interaktioner mellem objektive og relative kriterier i en given kontekst.

Abduktion

Abduktion som metode har videnskabsteoretisk rod i den kritiske realisme. Med afsæt i *kritisk realisme* antages *ontologisk* at virkeligheden har objektiv eksistens – der findes noget uden for sproget og begreberne. I kritisk realisme kan virkeligheden beskrives gennem en dybde dimension (jf. domæneteori: empirisk (erfaringer), det faktiske (de hændelser, der faktisk forekommer) og det virkelige, de underliggende strukturer (Smidt 2011, s. 341). Det antages *epistemologisk* inden for denne position, at vores viden om verden er teori-ladet og fejlbarlig (fallibel, Sayer 1992), dvs. at der er grænser for, hvad vi kan vide, eller få at vide om virkeligheden, idet der findes en social virkelighed uafhængig af menneskelig erfaring (Buch-Hansen & Nielsen 2005, s. 104).

Men det antages også, at virkeligheden er åben og konstrueret, om end systematisk struktureret, og at det er muligt at skabe pålidelig viden om den (Sayer 1992, s. 30). Den kritiske realisme balancerer så at sige mellem relativisme: ingen viden kan hæve sig absolut over de omstændigheder, hvorunder de er blevet til, og rationel dømmekraft: det er muligt og afgørende at bedømme viden i forhold til virkeligheden. Eller med andre ord og ifølge filosofen Roy Bhaskar, der regnes som ophavsmanden bag den kritiske realisme: ”mellem den klassiske empirisme (Hume) og den transcendentale idealisme (Kant)” (Andersen 2007, s. 18).

Bhaskar plæderer for en transcendental realisme, der ”betragter vidensobjekterne som de strukturer og mekanismer, der genererer fænomenerne og viden som produceret i videnskabens sociale aktivitet” (Bhaskar 1998, i Andersen 2007, s. 18). Når vi vil undersøge kvalitet, må vi starte med at spørge, hvad der skaber kvalitet, fx ved at undersøge hvad kvalitet gør, for at kunne beskrive hvad kvalitet er. Når kvalitet i pædagogisk praksis i dagtilbud er flerdimensionel og ikke fuldt ud kan undersøges fra en polariseret position, jf. den nyere kvalitetsforskning (fx Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009) må vi anvende et forskningsprincip, der gør det muligt at indfange flere sider af genstandsfeltet.

Valg af forskningsmetode baseres i den kritiske realisme netop på studieobjektets beskaffenhed (Andersen 2007, s. 102). Det er vanskeligt at undersøge pædagogisk arbejde og pædagogiske holdninger under kontrollerede betingelser (Jf. Sayer 2000, s. 19). De er konkrete, men samtidig sammensatte og komplekse. Der kan ikke konstateres kausale sammenhænge mellem f.eks. pædagogens uddannelse og effekten af inklusionsbestræbelserne eller mellem LP-metodens analysemodel og pædagogernes udviklingstiltag. At anvende analysemodellen abduktivt vil netop sige, at en antagelse om opretholdende faktorer be- eller afkræftes i mødet med praksis. De generative mekanismer bliver først tydeligere og konkrete i dette møde. At anvende ECERS som afsæt for at beskrive pædagogisk kvalitet kan på samme måde vise sammenhænge mellem pædagogisk teori og praksis, men ikke påvise kausale sammenhænge.

Kausalitet betyder i kritisk realistisk perspektiv en *antagelse* om generative mekanismers operationer i en konkret kontekst, der så kan søges be- eller afkræftet, og som får konsekvenser om de antagelser, forskningen baserer sig på. Inden for samfundsvidenskaberne er dette vel i nyere tid en adækvat beskrivelse af, hvad god forskning er. Man kan sige, at den kritiske realismes måde at beskrive videnskab på er en refleksion over, at sådan er (moderne) videnskab.

Efter at jeg har udviklet en teori om pædagogisk kvalitet, baseret på empiriske fund i kvalitetsforskningen og baseret på interaktionistisk teori, udvikles en ny teoretisk model for kvalitetsperspektivet inklusion i form af en søgemodel, der kan anvendes til at spejle empirien på ny.

”An analytical process of abduction consists of studying facts and devising a theory to explain them” (Sheridan 2009, s. 250)

For at forstå, hvordan de forskellige former for kvalitet, der ses som struktur, indhold, proces og resultat-kvalitet, varierer og samvarierer, må der gennemføres en fortsat abduktiv proces. Dette medfører også en vekslen mellem forskellige metoder: de kvantitative og de kvalitative, ”fixed” eller ”flexible designs” (Robson 2011) eller ”mixed methods”.

Og det er i kritisk realistisk forskning ikke et spørgsmål om enten eller men en kombination af hypotetisk-deduktive, kritisk-hermeneutiske og induktive tilgange, der udfolder forskningens interesse i konkrete projekter. Det stiller krav til forskerens evne til at navigere mellem de forskellige præmisser og at kunne redegøre for og formidle disse præmisser. Det stiller med andre ord krav til forskerens dømmekraft. Og som Kant beskrev det:

”Dømmekraften overhovedet er evnen til at tænke det særlige som indeholdt i det almene. Når det almene er givet på forhånd, så er dømmekraften bestemmende. Når det særlige er givet på forhånd, så er dømmekraften reflekterende”(Kant 1971, her citeret fra Qvortrup 2013b).

I analysen af kvalitet veksles mellem teori og empiri. Mellem struktur, indhold, proces og resultat over for dimensionerne samfund, pædagog, børn og læringsmiljø. Herigennem opnås øget indsigt i mønstre og variationer, der kan relateres til hinanden og pædagogisk kvalitet kan forklares ud fra teori om læring, relation, medvirken og inklusion, ligesom undersøgelsen kan relateres til tidligere undersøgelser og reviews, som nærværende projekt bygger videre på (Næsby 2012a).

De to traditionelle forskningsprincipper – det deduktive og det induktive – kan ikke stå alene og hver for sig hævde universel gyldighed, ej heller er det nok bare at sige, at man veksler imellem dem. Der er ikke en bestemt position, der kan hævde almen gyldighed. Der vil altid være ”systemfejl”, for forskeren er tvunget til at vælge - med fare for at vælge forkert - og ny viden om et fænomen ændrer ikke fænomenet i sig selv. Således er det empiriske studie af kvalitet i LP-dagtilbud konditioneret – låst fast – i nærværende projekts definition.

De kvantitative data er, som de er. Det er en præmis for den videre forskning. Paradokset, at der kunne have været valgt anderledes, føres videre, ikke som et ultimativt projekt, der vil hævde at have fundet sandheden om pædagogisk kvalitet, men som en proces, der stræber efter, at vi bliver stadig klogere på, hvordan vi kan indkredse og arbejde videre med kvalitet. Både i forskningen og i praksis i dagtilbuddene.

Vekselvirkningen har, måske bedre forstået som varians, en innovativ mulighed (Sheridan 2009). På den ene side løses paradokser fx ved at veksle mellem metoderne og tilgangen til forskningens genstand, hvilket kan føre nye erkendelser med sig og på den anden side kan det medvirke til at sikre, at der ikke byttes om på informeret viden og analyse. Det indebærer nemlig en risiko for at der ”stilles ind på kendte kanaler”. Struktur, varians og samvariens skal søges gennem en fortsat abduktionsproces (Peirce 1955; Sheridan 2009, s. 250)

Således konditioneres den fortsatte proces, hvor jeg som iagttageren betegner (abduktion) det betegnede (forskningsprocessen). Min forskning er i denne forstand kumulativ. En egenskab, som allerede Hargreaves efterlyste i sin kritik af den pædagogiske forskning og uddannelsesforskningen (Hargreaves 2007; Ogden 2013, s. 40). Den bygger videre på den viden, vi allerede har, og begynder ikke forfra. Den bygger videre på den indsamlede empiri – LP-data – og den bygger videre på den kumulative uddannelsessociologi.²²

Selve analysen vender jeg tilbage til efter i det følgende yderligere at have beskrevet den kritiske realisme og diskuteret metodologien, idet jeg finder det rimeligt at forsøge at skabe transparens i min forskningsproces. Abduktion er i min optik en beskrivelse af, hvordan god forskning kan være, og i næste afsnit forklares hvordan den kritiske realisme som grundlag bereder vejen frem mod at kunne besvare undersøgelsesspørgsmålene og forklare min position som forsker i denne proces.

2.2.2 KRITISK REALISME

Den kritiske realisme fremhæver, at virkeligheden består af strukturer og mekanismer, der gensidigt betinger hinanden men ikke kan reduceres til hinanden. Betingede strukturer kan føre til, at der opstår sammenhænge af regularitet i det faktiske domæne (rutiner), men mekanismerne kan påvirkes – de er ikke uforanderlige i sig selv. De såkaldte generative mekanismer sætter sig ikke igennem på samme måde altid, de er kontekstafhængige. Pædagogisk praksis er således både socialt produceret og socialt defineret, dvs. den kan forklares som en konstruktion eller et fænomen, der hele tiden er i bevægelse, og som har en bestemt funktion.

Epistemologisk er det derfor ikke nok i undersøgelsen kun at registrere det, der sker som hændelser eller fænomener, men også at identificere de generative mekanismer og forstå disse og deres operationer som *tendenser*, da al erkendelse er begrebsligt formidlet (symbolsk interaktionisme) og hermed usikker. Er LP-modellen i dette perspektiv en sådan mekanisme, som via pædagogernes handlinger får udvikling i et dagtilbud til at ske? Hvordan erfares det i givet fald – og kommunikeres? Samspillet mellem struktur og mekanisme kommer i fokus i den forbindelse. Det antages i dette perspektiv, at der hermed også kan afdækkes og forklares mulige generative mekanismer implicit i LP-modellen.

I den internationale kvalitetsforskning er der, som vi har set, fx med ECERS-modellen (Harms, Clifford & Cryer 1998) formuleret nogle objektive standarder, som gælder for alle børn. Disse standarder virker på forskellig måde i forhold til nationale kontekster.

²² Se fx John Hattie & Eric M. Anderman (red.), 2013: *International Guide to Student Achievement*. New York og London: Routledge.

De kan angive en retning, men det afgøres i national sammenhæng med hvilken styrke, en retning kan forfølges, og på hvilken måde en retning kan forfølges. Helt banalt er der i dag i visse samfund nogle behov for sikkerhed, der må opfyldes, før andre behov, fx for bedre uddannelse til alle, kan forfølges.

Det er relativt, men alt er ikke relativt.

Den kritiske realisme hævder, der er forskel på virkeligheden og på vore teorier og forestillinger om den (Buch-Hansen & Nielsen 2005) men også, at vore forestillinger om verden, som den er her og nu, må forandre sig når verden forandrer sig. De forestillinger vi har her og nu kan vise sig at være ude af trit med virkeligheden. Den sociale verden er grundlæggende konstrueret, menneskeskabt og kan omskabes af mennesker (Buch-Hansen & Nielsen 2005), hvorfor vi kan drage den slutning, at den, der iagttager den sociale verden, selv er en del af denne konstruktion.

Det er almindeligt anerkendt inden for forskningsverdenen, at den, der som forsker iagttager den sociale verden, selv er en del af denne verden (Bergman 2008, s. 15). Det rejser nogle implikationer, som den kritiske realisme forholder sig anerkendende og åben over for. Den sociale verden er konstrueret, ikke af en forsker men af de aktører, der handler og interagerer i den sociale verden. I forskningsprocessen sker der en samkonstruktion (Bergman 2008). Det kan hævdes, at det studerede sociale fænomen ikke kan konstrueres af en forsker alene, men vil være udtrykt i begreber og kategorier, der er bestemt af andre faktorer end selve genstanden for erkendelse (Collin 2003, s.25).

De samme data kan undersøges ud fra forskellige synsvinkler. Om forskeren handler ud fra om virkeligheden er konstrueret, om der findes forskellige virkeligheder eller kun én virkelighed står ikke i forhold til, om mønstre i data undersøges statistisk eller på anden måde (Bergman 2008, s. 16). Metodologi og design styres i den kritiske realisme af ”de antagne specifikke egenskaber hos det eller de objekter, som skal studeres” (Wad 2000, s.14; Andersen 2007, s. 104).

Aktuelt sættes den kritiske realisme ofte i relation til ”den sproglige og kulturelle vending” i forskningen. Ikke som den postmodernistiske reduktion i fx diskursteori, hvor alt bliver til diskurs (Buch-Hansen & Nielsen 2005, s. 87) men snarere som den kritiske diskursanalyse, f.eks. hos Fairclough. I denne form for diskursanalyse ses diskurser som selektive repræsentationer af bestemte aspekter af virkeligheden, der ikke kan ses og forstås uafhængigt af den ikke-diskursive sociale kontekst, de indgår i (Fairclough 2001, s. 124)²³. Som i den kritiske realisme fastholdes et tredobbelt blik på hhv. strukturer, aktører og samspillet mellem struktur og aktør.

²³ Her refereret i Buch-Hansen og Nielsen 2005, s. 88.

Som forsker kan man imidlertid ikke iagttage dette struktur-aktør-samspil objektivt eller neutralt. En forsker i pædagogisk arbejde (der tilmed er uddannet pædagog og tidligere har arbejdet i praksis) kan ikke iagttage pædagogisk praksis uden at medtænke, at man som iagttager selv er en del af den verden, man iagttager (Qvortrup 2012b, s. 20).

2.2.3 DISKUSSION AF GRUNDANTAGELSEN

Når vi tager afsæt i den kritiske realisme og abduktionsprincippet, får vi den indsigt, at forskeren altid er en del af det felt, han udforsker, og at forskeren altid allerede har en forudgående forståelse af undersøgelsesfeltet. Abduktion tager afsæt i den teori, den viden og dermed den forforståelse man som forsker møder verden (empirien) med, og teorien er her om kvalitet i dagtilbud, om inklusion og om interventionsprocesser, det vil blandt andet sige den implicitte forventning, der med LP-modellen rettes mod praksis om at forandre praksis. Vi distancerer os dermed fra det induktive princip, hvor vi lader praksis ”tale til forskeren”, og fra det hypotetisk-deduktive, hvor forskeren møder praksis med forudindtagne teorier, der søges bekræftet eller falsificeret.

Men kritisk realisme er som videnskabsteoretisk afsæt ikke nogen metode, snarere en metateori, der tilsiger forskeren at undersøge hvilke metodologier, der på forskellig måde kan skabe viden om generative mekanismer (Andersen 2007, s. 104). Et eksempel fra nærværende projekt er, at data fra LP-pilotprojektet i dagtilbud jo er, som de er, og derfor er blevet rekontekstualiseret for at kunne danne en således omfortolket begrebslig ramme for survey-undersøgelsen om de udviklingstiltag, der antages at efterfølge arbejdet med den pædagogiske analyse (Forskningsrapport 2, artikel 3.4). De empiriske observationer skal i dette perspektiv fortløbende bidrage til afdækning af projektets generative mekanismer. Abduktionen med afsæt i kvantitative metoder svarer muligvis ikke dækkende på forskningsspørgsmålet og den metodologiske konsekvens er, at kvantitative og kvalitative metoder kan og må kombineres (Andersen 2007, s.106; Bergman 2008). Når vi vil undersøge og forklare et interventionsprojekts effekt, bliver de generative mekanismer vigtige – for vi kan måske endda afdække nogle sådanne, der ligger uden for såvel forskerens som pædagogens bevidsthed ”her og nu”, og som ligger uden for det, som programteorien oprindeligt var udtænkt til.

Inden for den kritiske realisme arbejder forskeren som nævnt abduktivt. Dvs. at der, som i denne undersøgelse med udgangspunkt i et ”fixed design” (de statistiske data i kortlægningen i LP-modellen), tolkes ud fra et informeret og argumenteret begrebsapparat (fx kvalitetsbegrebet) (Andersen 2007, s. 97). Det anses i reglen i den kritiske realisme at være tilstrækkeligt at abducere ud fra et enkelt tilfælde og derfra identificere et mønster, der kan gælde flere fænomener eller tilfælde og generaliseres (Fuglsang & Olsen 2004, s. 156).

Hos Robson (2011) omtales denne fremgangsmåde i forbindelse med kvalitative metoder, det han kalder "fleksible designs". Der argumenteres i den kritiske realisme også for det kontekstafhængige ligesom et fortolkende hermeneutisk blik anerkendes. Den datamængde, der forefindes i LP-pilotprojektet, løser op for, om dette kunne give en bias. Der er ikke tale om ét tilfælde men om 130 tilfælde (dagtilbud) som i en multi-level-analyse indfanger det kontekstuelle på tværs af de deltagende dagtilbud (n=111).

Denne metodologi anser fremgangsmåden som en sikring af videnskabelig gyldighed, om end kritisk realisme som nævnt opfatter viden som fejlbarlig og ikke som sikker viden (Robson 2011, s. 171). Den er netop åben for fortolkning og anser fortolkning som en forudsætning for frembringelse af viden. Den kritiske realisme står her i modsætning til såvel den ontologiske (relativistiske) som den epistemologiske (subjektivistiske) konstruktivisme, som antager, at der enten ikke findes sikker viden, eller at viden alene afhænger af perspektivet. Derimod ligner kritisk realisme mere den operative konstruktivisme, eftersom vi med en systemteoretisk tilgang som i LP-modellen kan have fokus på både aktørernes handlinger og meningsskabelse og den omgivende verden, den kontekst, der udgøres af pædagogisk praksis. Det drejer sig om iagttagelse og betegnelse af det iagttagede.

Praksis er i den kritiske realisme et åbent system, forstået på den måde, at det kontinuerligt og emergent forandres, er mangfoldigt og det kan ikke isoleres eksperimentelt. At finde gode grunde til, at noget virker i praksis, forudsætter nærmest at vi kontekstuel kan begrænse og afgrænse praksis i et lukket system. Sådan er den sociale virkelighed ikke, og jeg mener derfor, at vi må gå mere pragmatisk til værks.

Den sociale virkelighed er netop kendetegnet af emergent uorden og selve graden af uorden (entropi) er et vilkår, som et givent socialt system og en forsker hele tiden må forholde sig til. Der forekommer således udvekslinger mellem system og omverden, men der er ikke noget ude fra der kan sive ind i eller ned i systemet. Der er alene tale om strukturelle koblinger. For at forklare dette sociologisk, fx hvordan det kan være, at et pædagogisk udviklingsprogram, her LP-modellen, ikke kan implementeres og styres som et simpelt input-output-system, får vi brug for en teori om sådanne systemer, der er operationelt lukkede: en teori "der beskriver, hvordan impulser fra omverdenen kan have en strukturændrende indvirkning på systemer" (Luhmann 2007, s. 47).

I sin forelæsningsrække om systemteorien (Bielefeld Universitet 1991-92 i Luhmann 2007 s. 12ff.) redegør Luhmann om sit aktuelle udkast til en almen teori om sociale systemer og gør herunder op med de klassiske teorier om åbne og lukkede systemer.

På linje med den kritiske realisme i den forstand, at der er enighed om, at der ikke findes noget endeligt slutmål, eller en sidste-instans, for vores udvikling af viden eller forskningen i den, og at teorier skal forstås som aspekter af praksis, kan jeg hævde, at vi med den sociologiske systemteori, repræsenteret ved Niklas Luhmann, må analysere pædagogisk praksis som interaktion - inden for praksis som socialt system og mellem praksis og dets omverden. De forskellige systemer, disse udgør, må studeres ud fra, hvordan de afgrænser sig, og efter hvilke koder de opererer, og de må sammenhængende undersøges ud fra, hvordan de strukturelt kobler sig til hinanden.

De psykiske systemer – pædagogernes bevidsthed – er strukturelt koblede til det psykiske systems omverden, som her er pædagogisk arbejde, dvs. det sociale system pædagogen er del af – dagtilbuddets praksis, der igen er en del af den kommunale organisation, professionens selvforståelse osv. Den sociale omverden – herunder funktionssystemet uddannelse – leverer ressourcer til og begrænser det psykiske systems operationer, det irriterer det psykiske system til kompleksitetsstigning og omvendt, men omverdenen er ikke en del af det psykiske system – det er produkt af sig selv (Qvortrup 2012b, s. 35).

Abduktion knytter teori og metode tæt sammen i forskningsprocessen. At indfange relationer og strukturer i en given kontekst, her pædagogisk arbejde i dagtilbud, gør det dog efter min mening nødvendigt at kunne skelne mellem, hvad der så hører til i en given social kontekst, som vel at mærke i kritisk realistisk teori er et åbent system, og hvad der ikke hører til. Vi må gå en anden vej.

Mangfoldigheden af strukturer kan ikke forklares med en generel teori om åbne systemer, men med en teori, der omfatter forholdet mellem systemet og dets omverden (Luhmann 2007), en teori med et åbenhedskoncept, der ikke ugyldiggøres, men som må revideres (Luhmann 2007, s. 47), det som Luhmann kalder det strukturelt åbne, men operationelt lukkede system.

Man kan ikke iagttage den sociale verden uden at have et mentalt landkort. Kvalitetsbegrebet, kriterierne og inklusionsmatricen er det kort, som empirien analyseres og måles ud fra. Spørgsmålene i kortlægningen og i LP-data er stillet, pædagogerne og børnene har svaret. De kvantitative data kan ikke laves om. Med abduktion som foretrukket princip (og i det fortsatte stadig som princip for god forskning, se afsnit 2.2.8) har jeg ud fra et kritisk realistisk afsæt afsøgt mulige veje jeg kan gå i forskningsprocessen. At fortsætte ad det kritisk realistiske spor, vil dog nu være at bruge det forkerte kort.

Som den pædagogiske teori har fundet form og i den proces medført udvikling af de i kapitel 2.1 anvendte forklaringsmodeller, især den bio-øko-systemiske teori, må pædagogisk praksis analyseres som interaktion - inden for praksis som socialt system og mellem praksis og dets omverden.

Den kritiske realisme hævder at virkeligheden er en realitet, det er jeg enig i. Den eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af den, idet der findes en social virkelighed uafhængig af menneskelig erfaring. Den kritiske realisme tager som nævnt afsæt i en iagttagelse, der skelner mellem det reale, det faktiske og det empiriske, men den overser at selve afsættet i sig selv er en konstruktion og en skelnen, dvs. at det kræver en iagttagelse. Dette vilkår, at det epistemologiske perspektiv i forskningsprocessen er relativt og ligger forud for det reale, gøres derimod til selve udgangspunktet i den sociologiske systemteoris metodologi.

2.2.4 SYSTEMTEORETISK METODE

Alle levende systemer karakteriseres i systemteoriene ved at de er operationelt lukkede. Luhmann bygger dette princip på anden ordens kybernetik, hvor systemer er operationelt lukkede, men strukturelt åbne (Tække & Paulsen 2008, s. 21). Systemet opretholder sig selv på sin egen inderside og ved at skelne mellem inderside og yderside. Psykiske og sociale systemer opretholder sig selv gennem meningsoperationer. Det psykiske system tænker, og det sociale kommunikerer. Tanker kan ikke blande sig i et andet system som tanker, men opererer ved at meddele sig, ved at kommunikere. Således skabes sociale systemer af de kommunikationer, der foregår mellem psykiske systemer, og som er omverden for det sociale system. Ifølge Luhmann kan forskellige systemer iagttages ud fra de grundlæggende operationer, hvormed disse systemer iagttager sig selv og deres omverden. Dette hviler på systemteoriens epistemologiske distinktion system/omverden, og frem for at skelne videre videnskabssteoretisk mellem ontologisk og epistemologisk konstruktivisme og mellem fysisk, social og psykisk virkelighed (Andersen 2005, s. 58) indfører vi med systemteorien en konditionering i form af fysiske og organiske systemer, sociale systemer og psykiske systemer og en teori om, hvordan de kan iagttages.

Iagttagelse af, hvordan et givent system opererer, medfører som nævnt, at man må skelne mellem operationer, et system reelt udfører – betegnelsen – og iagttagelsen af operationerne – betegnelsen. Dernæst må man indføre en måde at beskrive disse operationer. Ifølge Luhmann kan systemets selvorganisation, hvordan det opretholder og reproducerer sig selv, beskrives gennem et begreb om struktur. Gennem egne operationer frembringer systemet en struktur og determinerer – med begrebet autopoiesis – sin tilstand, hvorfra andre operationer gøres mulige (Luhmann 2007, s. 96). De er autopoietiske, for i systemet findes ikke andet end systemets egne operationer, der danner strukturer og den aktuelle tilstand som alt fremtidigt, der kan forventes som meningstilskrivelse, udgår fra. En specifik konsekvens af en interaktion i et socialt system, fx et dagtilbuds pædagogiske praksis, kan kun identificeres, hvis man har bestemte forventninger til den.

Forventningerne kommunikeres såvel i omverdenen, fx gennem Dagtilbudsloven, som systeminternt, fx gennem professionens sprog, metoder og teorier.

I arbejdet med LP-modellen rettes forventninger mod praksis på bestemte måder. Der analyseres pædagogiske problemstillinger ud fra et bestemt tankesæt, en analysemodel, og ikke andre tankesæt eller andre modeller. Der knytter sig et bestemt sprog og bestemte begreber til analysearbejdet, ikke et hvilket som helst sprog. Dette fagsprog udvikler pædagogerne gennem gentagne iagttagelser og kommunikation om forskelle (generalisering, Jönhill 2012, s. 13). I mødet med de bestemte begreber skal pædagogerne udvikle nye mentale arbejdsmodeller, der kan håndtere den nye og stigende kompleksitet (Andresen 2011).

Hvordan kan den pædagogiske kommunikation i praksis håndtere og reducere kompleksiteten i praksis uden at kommunikation bliver reduceret, kunne man så spørge. Luhmann forklarer dette med et eksempel om sprog.

”Et elaboreret sprog er i stand til at finde det rette ord til enhver situation og formår ofte at udtrykke sig mere præcist, netop når strukturen er meget elaboreret og højkompleks, (bedre) end når et restringeret ordforråd står til rådighed” (Luhmann 2007, s. 99).

Den kritiske realismes opfattelse af den sociale verden som åben og foranderlig kan genfortolkes gennem Luhmanns begreb: strukturel kobling. Der er i systemteorien ingen strukturdetermination fra omverdenen ind i systemet (Luhmann 2007, s. 116). Systemet skifter ikke karakter på grund af omverdensoperationer, men på grund af interne operationer. Systemets egne operationer kan påvirkes gennem den strukturelle kobling, som hele tiden sørger for at irritere bevidstheden eller kommunikationen. Det sker gennem stærkt reduceret kompleksitet. Omverdenen er altid mere kompleks end systemet. Der er mere ”derude”, end et system kan operere med internt. Derfor må omverdenskompleksiteten reduceres, der må selekteres i den mængde af muligheder for tilslutning, der byder sig til i omverdenen, netop for at systemets egen kompleksitet skal kunne øges.

Gennem strukturel kobling, f.eks. via funktionssystemet (uddannelsessystemet) iagttages forstyrrelser og hermed sættes en informationsbearbejdningsproces i gang, som kan håndteres i systemet (Luhmann 2007, s. 118). Systemet vælger altid selv, hvordan dette skal håndteres. Skal jeg høre efter hvad min underviser fortæller mig eller skal jeg selv finde ud af noget på et senere tidspunkt? Har jeg overhovedet en adresse i kommunikationen, som man kan henvende sig til? Hvordan kommunikeres om inklusion i pædagogisk arbejde? Af hvem? Er jeg inkluderet? Vil jeg være inkluderet? Osv.

2.2.5 IAGTTAGELSEN

I systemteoretisk perspektiv er der således tale om en undersøgelse af de strukturelle koblinger mellem forskellige funktionssystemer, der under gensidig påvirkning øger kompleksiteten systeminternt. I en undersøgelse, der hviler på et systemteoretisk grundlag må der i udgangspunktet indgå to elementer: en betegnelse (indikation) af det, der studeres – det iagttagede, og selve iagttagelsen – dvs. den skelnen (distinktion), der indføres for at markere en forskel mellem det iagttagede og alt andet. Dernæst specificeres hvilket eller hvilke fænomener, der iagttages og på hvilken måde, de iagttages. Denne konditionering afgør de videre studier, de videre konditioneringer af den forskel, der ønskes undersøgt baseret på den første skelnen mellem et fænomens yderside og inderside (Tække & Paulsen 2008, s.12). Den første skelnen, den første iagttagelse, kan igen iagttages (iagttagelse af 2.orden), og så videre. Når vi vil studere et dagtilbud som system, som organisation, for at finde frem til hvilke beslutninger, der træffes og dermed hvilke udviklingstiltag, der iværksættes, må vi i systemteoretisk perspektiv iagttage de distinktioner, pædagogerne selv lægger til grund for deres iagttagelser og hvordan og hvorvidt, de reflekterer over dem.

Forskning på denne måde kræver, hvis den skal være videnskabelig, at den er åben over for kritik. Det bliver den gennem fremlæggelse af de distinktioner, der lægges til grund for forskningsprocessen. Den herskende kode for videnskab er sand/falsk men kriteriet i systemteoretisk perspektiv er ikke om fx resultater af et studie er sande eller falske, men om de bidrager til fortsat kommunikation om og muliggør vurdering af studiets resultater. For så vidt uafhængigt af hvilket sandhedskriterium, der gøres gældende (Andersen 2005, s. 54). Forskningen skal ikke blot producere resultater. Resultaterne skal medproducere muligheden for at videre forskning kan knytte an til den/ negere den (Luhmann 2006, s. 185). Forskning bør i denne forstand være kumulativ (Hattie 2013).

Forskningen foregår i første omgang inden for det videnskabelige system og i næste omgang inden for uddannelsessystemet – mere specifikt i dagtilbud som delsystem. Uddannelsessystemet med dets institutioner, organisationer osv. er omverden for dagtilbuddet og ind i mellem også for pædagogerne, fx når der rettes forventninger mod dem om kompetenceudvikling gennem deltagelse i et pædagogisk interventionsprogram. Der er således tale om pædagogisk uddannet personale, der deltager i arbejdet med LP-modellen i dagtilbud. I undersøgelsen i min survey (spørgeskemaet om udviklingstiltag, Næsby 2014a) er iagttageren de pædagoger, der er udpeget som tovholdere i projektet. Arbejdet med LP-modellen i dagtilbud er systemreferencen. Det forventes at tovholderen som person er både tæt på projektet og interesseret i at arbejde med på projektets udvikling, som det bl.a. kunne være muligt i forbindelse med nærværende undersøgelse.

Det forventes at tovholderen har mulighed for at processere iagttagelse (Luhmann 2007, s. 180). Dette er en forudsætning for at kunne besvare en survey. Her også en survey med bestemte spørgsmål, der tjener som distinktioner for, hvad der skal iagttages.

2.2.6 DET IAGTTAGEDE

LP-data er indsamlet kvantitativt – gennem et spørgeskema med lukkede svarmuligheder (Nordahl et al 2012). Data bearbejdes statistisk og analyseres i en ny kvantitativ og kvalitativ indholdsanalyse i forskningsrapporterne (Bergman 2008, s. 17). I den første analysefase er forskningsstrategien som nævnt abduction og hviler på den epistemologiske grundantagelse, at viden aldrig er teori-fri og ufejlbarlig, men at det dog er muligt at udvikle pålidelig viden (Sayer 1992; Wad 2000) – en kritisk realistisk tilgang - der som nævnt tidligere videre genbeskrives systemteoretisk. Analysen af LP-data foregår med en definition af inklusionsbegrebet, der er interaktionistisk funderet, som beskrevet i afsnittet om pædagogisk teori, kapitel 2.1 og en analysemodel, der er systemteoretisk forankret dvs. distinktionsteoretisk og formanalytisk (Næsby & Qvortrup 2014; Næsby 2014a).

Pædagogisk arbejde handler om omsorg, trivsel, læring og udvikling for de børn og deres familier, der er i målgruppen for dagtilbud. Pædagogisk arbejde karakteriseres af mange som en hjælperprofession (Peavy 2005; Søndergaard 2008), hvor det at drage omsorg for børnene i interaktionistisk perspektiv for pædagogen betyder at tage ansvar for relationen, at anerkende og vise tillid ved at svare på barnets fordring om omsorg, trivsel, læring og udvikling. Kravet om dette er også et krav om at skabe de bedst mulige betingelser for det, fx i læringsmiljøet, og ved at organisere betingelserne så de fremmer kvalitet. Med en vending fra den responsive fænomnologi (Waldenfels 1999) kan man sige, at pædagogen skal kunne mærke dette krav og respondere adækvat på det. Pædagogen er forpligtet på at aflæse dette kommunikativt, at høre, se og mærke det. Ja, som Waldenfels formulerer det: ”vi er som mennesker dømt til responsivitet” (Waldenfels 1999, s. 32). Vælger pædagogen ikke at forholde sig til dette krav, er pædagogen ikke en professionel hjælper.

Filosofisk er det et spørgsmål om samhørighed, eller at man som menneske er relateret til andre mennesker, når man lever i verden med andre mennesker og har tillid til andre. Som med omsorg er tillid her noget pædagogen viser og giver uden at forvente at få noget igen. Det skaber usikkerhed, men i pædagogisk arbejde er tillid noget, der vises på forhånd. Ellers ville der være tale om mistillid (Waldenfels 1999). Pædagogen – og mennesker generelt – opererer altid på grænsen mellem tillid og mistillid, men har forventninger om at tillid er noget, der overgår os alle.

Pædagogen arbejder som professionel og er del af et fagligt fællesskab med baggrund i uddannelse, ansættelse mv., men for at arbejde som *en* professionel, må arbejdet hvile på såvel etiske principper som faglig viden. Gør man ikke det, mister man tillid til hinanden, anerkendelsen falder og i fagfællesskabet mister man dermed tillid til sig selv. Tillid har brug for en håndsækning (Luhmann 1968; 2013), for at man kan fastholde sine forventninger om tillid. Tillid tages i reglen for givet, men det opstår imellem os, når det forventes, og det italesættes kun, når der er grund til mistillid. Man kan sige, det er relationens blinde plet (Waldenfels 1999, s. 31). Tillid erfares, når man responderer på forventninger, der allerede taler i dig og gennem dig (Bakhtin 1984, s. 59 i: Peavy 2005, s. 36). Tillid understøtter de kommunikative muligheder, og at mulighederne fortsætter med at være åbne: distinktionsteoretisk åbner det for og understøtter ”re-entry” processen. Det barn, der har tillid til, at pædagogen vil ham det godt, fx fordi pædagogen viser barnet det i relationen, er tillidsfuldt i sin tilgang til nye udfordringer. Det barn, der mødes med anerkendelse af sine initiativer og en stilladserende pædagogik, har tillid til sig selv: at det nok skal gå.

I dette perspektiv er tillid en generativ mekanisme eller en forventningsafstemning, som jeg forventer vil være aktiv i såvel pædagogiske processer som i det pædagogiske udviklingsarbejde, der antages at efterfølge den pædagogiske analyse (kortlægning og analyse i LP-modellen). Når kortlægningen viser, at 5 % af børnene i dagtilbuddene ikke trives (Nordahl et al 2012), de altid er fysisk inkluderede, ofte, men ikke altid, også socialt inkluderede og i reglen, men ikke alle, altid psykisk inkluderede, er en professionel pædagog responsivt kaldet til at handle. I interaktionistisk og pædagogisk perspektiv betyder det at organisere og etablere et samspil med børn, hvor pædagogen i barnets nærmeste udviklingszone kan guide barnets og børnegruppens inklusionsstrategier i en positiv retning, dvs. anerkendende og ressourceorienteret, læringsorienteret og inddragende samt demokratisk medvirkende og inkluderende.

2.2.7 FORMANALYSE

Det distinktionsteoretiske teorigrundlag udfoldes for alvor i artikel 3.4 (Forskningsrapport 2), hvor det analytiske greb bliver formanalyse. På baggrund af distinktionen inklusion/eksklusion observeres LP-dagtilbuddenes arbejde med at transformere den pædagogiske analyse (LP-modellen, Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011) til udviklingstiltag gennem en survey og et semistruktureret interview. Gennem surveyen frembringes data, der viser hvordan pædagogerne oplever de komplekse sammenhænge i den pædagogiske praksis, som de arbejder i, formulerer forventninger ud fra og vælger eller vælger ikke at handle videre ud fra (Næsby 2014a).

Formanalyse, som G. Spencer-Brown (1969) har udviklet den, er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere ”at kunne observere hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis” (Jönhill 2012, s. 54). Det er ikke spørgsmålet, hvad inklusion som distinktion er, men hvad inklusion gør, dvs. hvilke konsekvenser der kan observeres, hvilke mønstre jeg kan konstruere på baggrund af observationerne, af hvordan pædagogerne beskriver deres handlinger. Figuren inklusionsmatricen (Qvortrup 2012a; Næsby & Qvortrup 2014) viser, hvordan formanalysen afgrænser LP-dagtilbud som en distinktion på indersiden af en distinktion. De empirisk baserede fællesskabsformer i pædagogisk arbejde i et dagtilbud, er den afgrænsning fra omverdenen, der foretages. Disse former iagttages ved at skelne mellem de tre typer af inklusion: fysisk, socialt og psykisk. Som formanalytisk redskab tydeliggøres distinktioner mellem at befinde sig indenfor eller udenfor et socialt system (Jönhill 2012, s. 192). At blive inkluderet handler om operationer/handlinger, der medfører at en grænse overskrides. Konsekvenserne studeres empirisk og teoretisk (Jönhill 2012, s. 59).

Som sagt: Alle børn er med baggrund i Dagtilbudsloven fysisk inkluderede. Af alle børn, som er fysisk inkluderede, er de fleste men ikke alle, socialt inkluderede (Nordahl et al 2012). Af alle børn, som er fysisk inkluderede, socialt inkluderede eller ekskluderet, er de fleste men ikke alle, psykisk inkluderet (om inklusion som parameter for kvalitet, se artikel 3.2, Næsby 2013b).

Metodologisk er Spencer-Browns formanalyse en metode til at udtrykke komplekse sammenhænge på en enkel måde. Det er en form for matematisk tegn/figur: γ , der deler det studerede i noget indenfor og noget udenfor. Som systemteoriens system og omverden. Videnskabsteoretisk knytter den an til C.S. Peirces pragmatiske formanalyse (Jönhill 2012, s. 54-55). Formanalysen tydeliggør forskelle, der kan iagttages, ikke objekter i sig selv (Jönhill 2012, s. 60).

Det er en pointe, at vi med koblingen af systemteorien og formanalysen kan få blik for, at når der rettes forventninger mod os som mennesker, er det en kommunikativ henvendelse til os i en bestemt rollefunktion. Det betyder, at der kan observeres forskellige typer af inklusion i forhold til forskellige funktionssystemer. Et barn kan være fysisk inkluderet i en børnegruppe, men samtidig opleve sig psykisk ekskluderet. Men barnet kan opleve sig psykisk inkluderet i andre systemer, f.eks. i hjemmet. Vi er således altid bare ”*inkluderet partielt* som enkeltpersoner og i relation til vore rollefunktioner” (Jönhill 2012, s. 192).

Omvendt er ingen nogensinde totalt ekskluderet. Der er aldrig tale om en total enten-eller situation. Vi er alle i reglen ekskluderet fra de fleste samfundsmæssige systemer, men samtidig inkluderet i en række af dem. Dermed kan vi heller ikke udsige en generel teori om inklusion. For at forstå inklusion, må fænomenet observeres empirisk i den kontekst, det aktuelt optræder i, og som falder inden for den første skelnen.

2.2.8 FORSKNINGSPRINCIPPER OG FORSKNINGSETIK

Opsummerende, og supplerende til modellen for forskningsdesign (figur 4), kan jeg beskrive de principper, min forskning guides af.

Undersøgelsesspørgsmålene kan undersøges empirisk og undersøgelsen og analysen baseres på relevant teori og metodologi, som der redegøres for i afhandlingen. Intentionen er at gøre fremgangsmåden og grundlaget for den transparent. Spørgsmål 1) er stillet med henblik på, dels at skabe et overblik over den eksisterende forskning inden for området kvalitet i dagtilbud, dels at identificere, beskrive og kategorisere denne forskning og forklare hvordan resultaterne viser forskellige former for viden om forskellige former for kvalitet. Der udvikles på denne baggrund, som nævnt, en kvalitetsmodel, hvor der identificeres fire former for kvalitet i den internationale forskning (struktur, indhold, proces, resultat). Modellen udvides med fire udfaldsrum på tværs, der gør det muligt at udvikle ny viden om sammenhænge (varians og samvarians) mellem former for kvalitet og de dimensioner, de optræder i empirisk (samfund, læringsmiljø, pædagogen og barnet). Undersøgelsens design kan derfor siges at fremvise relevant metodologi og empirisk forskning, som den videre forskning i nærværende projekt bygger på og videreudvikler (Shavelson & Towne 2002, s. 3 og 54). Om ikke på skuldrene af giganter, som det hedder på hjemmesiden for en velkendt søgemaskine, så en form for kumulativ forskning, en forskning som flere uddannelsesforskere efterspørger (Hammersley 2007).

Spørgsmål 2) og 3) er stillet med henblik på videre fordybelse i de kvalitetskriterier, der er udviklet på baggrund af spørgsmål 1). Den pædagogiske teori, der fremlægges i afhandlingen, udpeger disse kriterier, der lægger sig ind i kvalitetsmodellens dimensioner. Den pædagogiske teori forklarer også det barndomssyn, mit analyseredskab hviler på, dvs. et interaktionistisk perspektiv, hvor jeg ser børn som kompetente og værdifulde informanter.

Det videre forskningsarbejde, der nu har inklusion som fokus, genererer en ny model for inklusion, der dels udbygger den eksisterende viden om inklusion i pædagogisk praksis kumulativt og dels, med dens sociologiske perspektiv på pædagogik, tilbyder nye iagttagelsesmåder. Inklusionsmatricen er udviklet efter ide og oplæg af Lars Qvortrup (2012a) og gennem diskussioner i forskningsnetværket LSP.

En af styrkerne i inklusionsmatricen er, at den tilbyder en særlig optik, der frem for at forsøge at forklare inklusion i en sammenhængende helhed skelner mellem typer af inklusion og former for fællesskaber i pædagogisk praksis, som dermed kan undersøges empirisk.

Hermed imødekommes et væsentligt forskningsmæssigt princip, der består i at designe og udvikle modeller for forskning, der kan belyse og muliggøre forskning ud fra specifikke undersøgelsesspørgsmål og empiriske data som dele af et samlet projekt. Man kan i forskningen sjældent belyse alle spørgsmål og temaer ud fra samme fremgangsmåde i en serie af undersøgelser (Shavelson & Towne 2002, s. 4).

De empiriske data, der arbejdes ud fra, bliver i Forskningsrapport 1 (Næsby 2013b) valideret både før og efter analysen og præsentationerne af fund i artikler er peer-reviewed. Først gentages faktoranalysen af udvalgte fund i kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud, dernæst integreres de som faktorer i analysen af inklusion.

Data fra kortlægningen i dagtilbud er stillet til rådighed af LP-modellen.dk (UCN og Thomas Nordahl). I Forskningsrapport 2 (Næsby 2014a) gennemføres en ny undersøgelse i en survey og i genanvendelse af data fra en interviewundersøgelse i dagtilbuddene (Andresen 2013).

Undersøgelsesresultaterne er i forskningsarbejdet omsat og udtrykt i generelle modeller og figurer, der er afprøvet i undervisning, publiceret som artikler, forelagt ved konferencer og anvendt i et konkret forsknings- og udviklingsprojekt, hvor de har vist sig bæredygtige og holdbare. Modellerne kan således anvendes i såvel yderligere forskning som i uddannelse og i pædagogisk praksis i dagtilbud, fx i analyse af inklusionsbestræbelser og praksisudvikling.

På baggrund af de indsamlede data og de foreliggende LP-data og den metodiske bearbejdning af disse søges forskningsviden præsenteret på en måde, bl.a. i form af ovennævnte modeller og i mit valg af formidlingsform (artikelbaseret), der kan medvirke til at overvinde barrierer mellem forskning og praksis, om end disse barrierer ikke alene er et spørgsmål om god formidling, men også et spørgsmål om bl.a. ressourcer, organisering og implementering i pædagogisk praksis (Mitchell 2014, s. 3). Der knytter sig også forskningsetiske og metodologiske overvejelser til både anvendelsen af data, bearbejdningen af dem og til formidlingen af såvel data som tolkningen af data.

Den pædagogiske teori, præsenteret i kapitel 2, forklares med baggrund i Vygotskys lærings- og udviklingsteori, men er med baggrund i det eksplícite interaktionistiske perspektiv, kvalitetsforskningen og ikke mindst den sociologiske inklusionsmatrice, ikke en klassisk udviklingsbeskrivelse men et mere moderne barndomssociologisk syn. Jeg indtager dermed den position, at i forskningsøjemed skal børn ses som:

”... kompetenta aktörer, att barn har kunskaper utifrån sin specifika position som barn i en viss samhällelig kontext och att dessa kunskaper är viktiga att söka” (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014, s. 86).

Det vil sige, at børns udsagn om trivsel, forholdet til de voksne i dagtilbuddet mv. tages for pålydende og at man kan regne med, hvad de siger, når ellers fx interviewprocessen er forsvarligt tilrettelagt og gennemført. At børn er kompetente informanter kan bekræftes af international og af nordisk forskning (Kostøl 2014, s. 39).

I forbindelse med Kortlægningen i Dagtilbud (Nordahl et al 2012) bliver dette overvejet og forklaret, og forfatterne argumenterer for at inddrage børn mere direkte som informanter. Data fra børnene er statistisk valide og reliable (Nordahl et al 2012, s. 96) og de viser, at børnene er i stand til at vurdere deres egen situation og give udtryk for den. Dette giver både børnene en reel mulighed for medvirken og for at få reel indflydelse på kvaliteten i dagtilbuddet (Sunnevåg 2012).

I sin fulde konsekvens, og i dette ligger også en vigtig etisk pointe, betyder det, at forskningen loyalt, men også med ydmyghed og respekt i mødet med børn og deres vurderinger, må formidle børnenes perspektiver på en sådan måde, at de tillægges værdi, og at de beriger såvel den fortsatte forskning som den praksis, de udspringer af. De informationer, børnene giver, kan både skabe ny undren hos forskeren og det kan give vigtig viden om forskellige forhold i dagtilbuddene, bl.a. viden, som det ville være ønskværdigt at pædagogerne handlede ud fra.

En relevant kritik af det undersøgelsesdesign, der er anvendt til producere data i kortlægningen (Nordahl et al 2012), peger på, at det elektroniske spørgeskema har en skævvridning i forhold til børns udtryksformer. Formen tilgodeser sproglige og kognitive kompetencer frem for kropslige udtryk, ”og undersøgelsen står dermed i fare for at overse væsentlige elementer ved barns oplevelse av livet i barnehagen” (Andersen, Halmrast, Østerås, Otterstad & Sansvik 2013, s. 53).

Kritikerne problematiserer også, med henvisning til et konkret projekt (Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena, Sunnevåg 2012), hvor det samme design som i kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud (Nordahl et al 2012) er anvendt, at forskerne ikke i tilstrækkelig grad redegør for sådanne faldgruber eller fremlægger det teoretiske grundlag for deres analyser og diskussioner. Jeg mener nok, at man i LP-projektet gennem redegørelse for aktør-individ-kontekst-perspektivet (Nordahl, Kristoffersen & Nielsen 2011) forklarer, hvordan dette særlige systemiske blik er konstrueret og kan formode det også forklarer det afsæt, der ligger til grund for de relaterede projekter, der bruger samme design til kortlægningen. Ud fra dette afsæt er såvel spørgeskema som analysen af data, fortolkningen af børnenes og pædagogernes svar, en konstruktion, hvis udsyn eller indsigt begrænses af de valg, der er truffet. Man kunne have interviewet eller observeret børn og pædagoger i deres vante omgivelser. Det havde givetvis, og som det blev gjort i EPPE-studiet, givet et endnu mere nuanceret billede af eller udtryk for børnenes erfaringer.

Her har ressourcerne været større (Sylva et al 2010), men også i dette projekt konstruerer forskerne den optik og de analysestrategier mv., som former projektet og dets resultater.

Etik kan og bør i lyset af denne kritik omfatte hele forskningsprocessen med børn som informanter. Quennerstedt, Harcourt og Sargeant (2014) beskriver, hvordan den traditionelle og regelstyrede risikohåndtering i forskningsprocessen, hvor børn ses som et sårbart objekt for forskning og derfor må beskyttes mod overgreb, har to implikationer. Den ene er, at der nok på fornuftig måde kan opstilles retningslinjer for forskningen, men selvom disse kan beskytte informanterne, kan de ikke stå alene. Diskussionen om forskningsetik ville da kun handle om ”informeret samtykke, retningslinjer for valg i rekrutteringsfasen og fortrolighedsspørgsmål” (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014, s. 86). Det ville medføre, at vigtige emner og problemstillinger fx vedrørende udsatte børn og deres familier ikke ville være tilgængelige for forskning. Den anden implikation er, at det barndomssyn den regelstyrede risikohåndtering ville fremelske, er et syn på børn som objekter, eller – i tråd med de klassiske psykologiske udviklingsbeskrivelser – et syn på børn som ufuldkomne (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014) eller mangelfulde (Jensen 2007), dvs. nogen man i virkeligheden ikke kan regne med som informanter.

Et nyt barndomssyn, der er smeltet sammen af og bygger på forskningen om børns rettigheder og på barndomssociologien lægger et andet perspektiv på børn som informanter og dermed som medvirkende i forskningen. Her ses børn som medborgere, der har rettigheder og skal værdsættes på lige fod med alle mennesker, og at børn er kompetente aktører i deres eget liv, ”der udvikler erfaringer med og viden om deres liv, en viden som er vigtig for forskningen at efterspørge” (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014, s. 87). God kvalitet i forskningen er i dette perspektiv at inddrage børns erfaringer som baggrund for konstruktionen af viden (Harcourt & Conroy 2011 citeret i Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014, s. 87). At bruge børn som medvirkende kræver, som al anden god forskning, at grundlaget fremlægges. Altså at ”et forskningsprojekts centrale antagelser afklares, kontekstualiseres og lægges frem, og at valg og prioriteringer problematiseres” (Andersen, Halmrast, Østerås, Otterstad & Sansvik 2013, s. 53).

De pædagoger, der arbejder i de deltagende dagtilbud, skal på samme måde både beskyttes og inddrages, og deres udsagn skal på samme måde tillægges værdi. I nærværende afhandling tages de statistiske data for pålydende. De er validerede og reliabilitetstestede, og selvom det er pædagoger som enkeltindivider, der informerer forskningen, er de alle anonymiseret. Der anvendes sumscorer, og selve analysen af data (Næsby 2013b) er gennemført med institutionerne som kilde. Også institutionerne er anonymiserede.

3.0 AFHANDLINGENS ARTIKLER

I det følgende præsenteres afhandlingens artikler. Artiklerne er udgivet i form af fagfællebedømte artikler til bøger, tidsskrifter og journals. Alle artikler gengives her i manuskript som endelig forfatterversion. Der kan være variende layout og kildeformat, da dette følger anvisningerne fra forlag og tidsskriftredaktioner.

Næsby, T. (2012a): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA nr.4*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Artiklen bygger på min undersøgelse af international forskning om hvordan kvalitet defineres. På baggrund af min ”State of the Art” udpeges fire faktorer for vurdering af kvalitet: struktur, indhold, proces og resultat, der operationaliseres i fire dimensioner: det samfundsmæssige, pædagogens og barnets dimension, samt læringsmiljøet. Med et forskningsprojekt om højkvalitetsdagtilbud som eksempel (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009) vises indikatorer for kvalitet.

Artiklen er resultatet af og en sammenfatning af mit arbejde med at indsamle data, det vil sige at kortlægge og analysere kvalitetsforskningen, inden for dagtilbudsområdet. Projekterne, der indgår i kortlægningen og analysen, og som i hovedsagen er lokaliseret i forskningsdatabaser²⁴ og forskningsreview, knytter i de fleste tilfælde an til den pædagogiske professions uddannelse, samfundsmæssige opgave og praksis, samt retter fokus på pædagogens ansvar og det pædagogiske miljø. Dermed kommer de forskellige undersøgelser, interventioner og evalueringers perspektiver til at ligge andre steder, end hvis kvalitetsudviklingen og -vurderingen tager afsæt i det enkelte barns eller børns kunnen eller ikke-kunnen (se fx Olesen 2007), selvom projekterne antages at kunne medføre en form for kompetencetilvækst, f.eks. ændret adfærd eller inklusion. Det er således i de fleste nordiske projekter ikke det enkelte barns eller en samlet børnegruppes viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, der er det primære fokus. I stedet retter projekterne sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, f.eks. i dagtilbud, hvori den pædagogiske virksomhed foregår.

”Der blev i året 2011 publiceret 73 undersøgelser om dagtilbud for de 0-6 årige. Heraf havde 16 data fra Danmark, 34 data fra Norge og 23 data fra Sverige mens 4 havde data fra ikke-skandinaviske lande. Ingen af de 4 komparative undersøgelser havde data fra mere end ét skandinavisk land. 63 af undersøgelserne har god videnskabelig kvalitet. Det pædagogiske personale er undersøgelsesgenstand i 64 % af årets studier.

²⁴ <http://www.nb-ecec.org/> (Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)); ERIC; NORA samt databaser og projektoversigter på DPU, DCU, EVA, AKF/KORA og OECD

I 48 % indgår børnene. Forældre indgik i 15 % af undersøgelserne” DCU 2013: Clearinghouse – Forskningsserien. Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige.

Det kan derfor ikke overraske, at de fleste nordiske forskningsrapporter om dagtilbud, ved screeningen i 2012, også handler ”mest om de voksne og om strukturelle forhold og ikke så meget om, hvad der virker i forbindelse med en given intervention og hvilken effekt det får for børnene” (Nordenbo 2011, her citeret fra Nordahl et al 2012, side 9). At ”det virker” antages at ligge i projekternes programteori, i de strukturelle forhold som de primært undersøger, eller det overlades til deltagerne selv eller i samarbejde med tilknyttede konsulenter at finde ud af hvilke tiltag, der finder anvendelse. Det kan forekomme paradoksalt, eftersom f.eks. evalueringen af rammeplanerne i Norge viser, ”at personalet mangler kompetencer til at kunne sætte ind med egnede tiltag på baggrund af kortlægningen” (Nordahl et al 2012, side 23). I artiklen undersøges hvordan almene forståelser gennem dominerende definitioner af kvalitet genererer forskellige måder kvalitet defineres på.

Langt hovedparten af de forskningsprojekter, der optræder i de internationale forskningsdatabaser og som opsamles i reviews, er kvantitative i designet (Nordenbo 2011; Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011; Nielsen & Christoffersen, 2009). Det er ganske få projekter med kvalitativt design, der medtages. Det medfører en risiko for at bestemte forståelser af kvalitet sætter sig igennem på alle niveauer, fx i forbindelse med akkreditering, og fx ved at OECD - undersøgelser implementeres i nationale kontekster uden at det skrives direkte. Omvendt har den pædagogiske forskning traditionelt været kvalitativ, hvilket har begrænset muligheder for sammenligninger og generaliseringer.

Der er ikke i udgangspunktet foretaget en tidsmæssig afgrænsning, men ud over en håndfuld ældre og kendte RCT-forsøg, primært amerikanske, og de projekter, der refereres i OECD ”Starting Strong II” (Bennett 2006), er det først de seneste 10 år, der kommer en vis volumen i kvalitetsforskningen inden for dagtilbudsområdet. Herhjemme og i nordisk sammenhæng repræsenterer etableringen af NB-ECEC en milepæl²⁵, da der her fra 2006 er foretaget en afgrænset søgning på studier, der

²⁵ Databasen bygger på forskningskortlægninger og forskervurderinger, som EVA siden 2007 har samarbejdet med Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) om at få udarbejdet og som Svenske Skolverket og norske Utdanningsdirektoratet har valgt at støtte økonomisk. Studierne i databasen udvælges ud fra screeninger af skandinaviske forskningsdatabaser: Norbok, Bibsys, Forskdok publikasjoner, Libris, Skolporten, Dansk pædagogisk base, Forskningsdatabasen, ERIC og håndøgninger af Scandinavian Journal of Educational Research, Nordisk Pedagogik og Nordisk Barnhageforskning. Databaserne og magasinerne rummer i princippet alle udgivelser af forskningskvalitet. Kilde: www.nb-ecec.org

retter sig direkte mod institutionaliserede dagtilbud for 0-6 årige i Norden. Med NB-ECEC som primær kilde er min søgning afgrænset til ”kvalitet i dagtilbud” inden for nævnte målgruppe og med de matchende kombinationer og betegnelser på skandinaviske sprog og på engelsk. Afgrænsningen af tema og søgning betyder også, at alle studier fra NB-ECEC, der relaterer sig til temaet er medtaget (Kvalitet, n=25, 11 inkluderet), og at der i øvrigt primært refereres til studier fra Danmark, Norden, Europa og øvrige engelsktalende lande.

Databaserne medtager studier med det, der vurderes som stærke forsøgsdesign, og som består af forskningsoversigter, metastudier, forløbsundersøgelser, enkelte tværsnitsstudier og survey af et vist omfang. Jeg har suppleret disse med enkelte af de mere bredt formulerede danske kvalitative projekter, jeg har kunnet opspore og som mere præcist retter sig mod temaet. Søgestrategien har den fordel, at den kun medtager studier, der er peer-reviewed og holder et højt videnskabeligt niveau. Jeg har dermed undgået at skulle bruge ressourcer på at ekskludere mange studier (se også bilag a).

I den pædagogiske teori i kapitel 2, i nærværende artikel og indledningsvist i den næste, udvikles og beskrives det fundament, nemlig kvalitetskriterierne, min forskning bygger videre på. Artiklen adresserer først og fremmest undersøgelsesspørgsmål 1): Hvad er kvalitet i dagtilbud? Den næste artikel adresserer undersøgelsesspørgsmål 2): Hvordan kan inklusion bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud?

Næsby, T. (2013b): *Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011. Forskningsrapport 1, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.*

Undersøgelsen tager afsæt i eksisterende data, hentet i *Kortlægningen af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup 2012). Data valideres og bearbejdes statistisk (SPSS) og de anvendte faktorer såvel som en ny inklusionsfaktor analyseres abduktivt. Den pædagogiske teori, der fremlægges i afhandlingen, udpeger og begrundet inklusion som kriterium.

Det videre forskningsarbejde, der nu har inklusion som fokus, genereres af en ny model for inklusion, der dels udbygger den eksisterende viden om inklusion i pædagogisk praksis kumulativt og dels, med dens sociologiske perspektiv på pædagogik, tilbyder nye iagttagelsesmåder. Inklusion handler i interaktionistisk perspektiv om samspil og medvirken (jf. kapitlet om pædagogisk teori). Overfor dagtilbuddenes praksis og fællesskabsformer kan inklusionsmatricen undersøge hvordan fællesskaberne etablerer forskellige muligheder for samspil. Det bliver også muligt gennem statistiske modeller at validere det såkaldte inklusionsspejl, hvor børnenes svar i kortlægningen kan spejles i pædagogernes svar. Inklusionsspejlet og inklusionsmatricen er udviklet efter ide og oplæg af Lars Qvortrup (2012a) og udviklet gennem diskussioner i forskningsnetværket LSP.

Det teoretiske perspektiv skifter fra kritisk teori om generative mekanismer i forskning om kvalitet til systemteori, hvor det antages, at det er forskelle, der genererer specifikke kvaliteter. Systemer er et andet ord for kontekst, der har specifikke kendetegn. Det forudsætter en iagttager, som iagttager ud fra et bestemt perspektiv. Dette grundlag, iagttageren og det iagttagede, fremlægges i afhandlingens kapitel 2.2 om metodologi. Hermed bygger definitionen af inklusionstyper og inklusionsmatricen på sociologisk systemteori (Luhmann 2007; Jönhill 2012; Qvortrup 2012a) og på den antagelse, at ingen er totalt ekskluderet fra samfundet, for samfundet er vi alle *i*, samfundet er *et* globalt system. Iagttaget med systemteori og distinktionsteorien (Luhmann 2007) går vi fra stratifikation af kvalitetsformer til differentiering af kvalitet. Fra et oppe-fra-og-ned perspektiv til et indenfor-udenfor perspektiv.

Inklusion betyder i dette perspektiv, at man er relevant for systemet, at man har en kommunikativ adresse. I pædagogisk organiseret aktivitet er børn relevante for systemet. Det giver fx ikke mening at afholde en samlingsstund, hvis ikke børnene faktisk er til stede. Hvis der er en pædagogisk intention, et mål for aktiviteten, er det hensigtsmæssigt at børnene deltager aktivt, at de også socialt er inkluderede. I kvalitetsperspektiv er det tilmed vigtigt at have øje for om børnene selv oplever, de er inkluderede i samlingsstunden og dens aktiviteter. Denne oplevelse er grobund for udviklingen inden for de andre kvalitetskriterier – og omvendt. I organiseret pædagogik er inklusion ikke til forhandling. Børnene har ret til at deltage, og begrundet, planlagt og gennemført pædagogisk arbejde skal derfor altid finde sted ud fra en didaktisk ramme (Hansen 2013). I mere uformelle systemer, fx i en legegruppe, kan inklusion være til forhandling (Jönhill 2012). Uorganiseret pædagogik åbner altså i dette perspektiv for eksklusionsmekanismer.

Som formanalytisk model består såvel kvalitetsmodellen som inklusionsmatricen af skalaer og kategoriseringer. Disse er ikke absolutte på den måde, at der er præcise kausal-sammenhænge imellem dem. Kategorierne skal mere ses som ”idealtyper” hvor vi prøver at betegne forskellene imellem dem og samvariansen som et kontinuum.

Næsby, T. (2013a): Brug af forskningsbaseret viden. LP-modellen som eksempel. *Ceprastriben* nr. 15, Aalborg: UCN.

Med LP-modellen som eksempel vises i denne artikel, hvordan forskningsbaseret viden kan anvendes til kvalitetsudvikling. Jeg tager dermed fat på undersøgelsesspørgsmål 4): Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud? Med eksempler fra den forskningsbaserede viden fra empirien, der er indsamlet i LP-modellen (LP-data) sammenlignes med forskning om pædagogisk kvalitet for dermed at vise, om og i givet fald hvordan denne organisering har potentiale til at føre til udvikling af kvalitet i dagtilbud. Artiklen bygger også på og præsenterer bl.a. en række af fund fra artikel 3.2/ Forskningsrapport 1 (Næsby 2013b).

I artiklen prøver jeg som forsker at stille mig uden for LP-projektet for at afsøge projektets potentiale. I arbejdet med LP-modellen er der et fokus på udvikling af de professionelle kompetencer til at analysere og forstå forholdet mellem børnenes adfærd og det læringsmiljø, der tilbydes. Dernæst skal pædagogerne kunne iværksætte strategier, der ændrer ved de opretholdende faktorer i miljøet. Kravet til dem er, at de i forlængelse af analysearbejdet og strategiarbejdet anvender udviklingstiltag, der er videns- og evidensbaserede.

Potentialet beskrives i artiklen, på baggrund af at pædagogerne arbejder “nede-fra-og-op”, ikke blot i den kontekstnære pædagogiske sammenhæng men også i forhold til kritisk vurdering af den forskningsviden, der tages i anvendelse. Samtidig arbejder de ud fra samme fælles forskningsviden – en slags “oppe-fra-og-ned”. Teoretisk er der grund til at antage, at LP-modellen virker, og som udviklingsprojekt tager det i min optik i teorien højde for de klassiske problemer som implementeringsforskningen påpeger (Andersen 2002). Det er muligt gennem den pædagogiske analyse, som pædagogerne udfører, at identificere inklusions- og eksklusionsstrategier. Kortlægningen (Nordahl et al 2012) viser i hvilket omfang dagtilbuddene aktuelt (i 2011) løfter deres opgave og hvilken kvalitet, den har. Om denne udvikling kan fastholdes og føre til øget kvalitet ved vi dog ikke ret meget om. Artiklen peger på nogle af de udfordringer pædagogerne står over for i dette arbejde.

Om LP-modellens potentiale, som jeg beskriver teoretisk, folder sig ud i den praksis, der følger efter arbejdet med den pædagogiske analyse, er et spørgsmål som kræver fornyede iagttagelser af LP-data og af praksis. Derfor vender jeg i næste artikel, gennem indsamling af nye empiriske data, tilbage til praksis, for at undersøge om deltagerne reelt kommer videre fra kortlægningen til kvalitetsudvikling. Det banale spørgsmål er: Virker LP-modellen? Både denne og den næste artikel adresserer undersøgelsesspørgsmål 3): Fører arbejdet med LP-modellen til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv? Og 4): Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?

Næsby, T. (2014a): *Inklusion og udviklingstiltag i LP-modellen. Forskningsrapport 2. Aalborg: LSP/UCN.*

I rapporten undersøges muligheder og begrænsninger i arbejdet med LP-modellen som kompetenceudviklingsprojekt. Fra kvalitetskriteriet inklusion som genstand bevæger min forskning sig videre mod en undersøgelse af, hvorvidt og hvordan pædagogerne i dagtilbud så at sige kommer videre efter at have foretaget pædagogisk analyse og fået resultaterne fra kortlægningen (Nordahl et al 2012).

Jeg gennemfører en survey om hvilke initiativer pædagogerne i LP-dagtilbud tager for at sætte den pædagogiske analyse i projekt. Undersøgelsens formål er at skabe viden om, hvordan pædagogerne i de dagtilbud, der medvirker i pilotprojektet LP-modellen i dagtilbud, i kortlægningen og analysen af det pædagogiske miljø,

kommer ”fra strategi til handling”, hvilke udviklingstiltag, de iværksætter og hvilke muligheder og begrænsninger, de møder i det fortsatte udviklings- og implementeringsarbejde. Surveyet suppleres med en analyse og kondensering af interview med repræsentanter for LP-dagtilbud (Andresen 2013).

Surveyen og interview demonstrerer LP-modellens potentiale – over 60 % har iværksat et udviklingstiltag, men ca. 30 % har ikke iværksat udviklingstiltag. Det er *positivt*, at 2/3 (69 %) af deltagerne i undersøgelsen har iværksat et tiltag (n=49). Det svarer godt til den almindelige forestilling om sådanne udviklingsprojekter (Andersen 2002), og det svarer til resultatet af LP-modellens egen undersøgelse (73 % af deltagerne, Andresen 2013 (n=60)). Det er *negativt*, at 1/3 af deltagerne ikke har iværksat et tiltag. Ud fra kortlægningen af LP-dagtilbud ses, at der er børn, der ikke trives, og i Forskningsrapport 1/ artikel 3.2 ses, at der er børn, der ikke oplever sig socialt og psykisk inkluderet (Næsby 2013b). Børn som i pædagogernes øjne udviser problematisk adfærd (Nordahl et al 2012).

Det er problematisk, hvis det forholder sig sådan, at dagtilbuddene på trods af kortlægningsresultaterne ikke gennemfører en pædagogisk analyse, der leder frem til et udviklingstiltag, der kan forbedre børnenes trivsel og oplevelse af inklusion. Hvis resultaterne af min undersøgelse og LP-modellens undersøgelse fremskrives, viser de samstemmende, at i hhv. 31 % og 27 % (Andresen 2013: 10) er der ikke ændret ved de forhold, som kortlægningen generelt påpeger som problematiske.

Artiklen afsluttes med en begyndende perspektivering, der tager fat på diskussionen om, hvad det handler om, når ca. 1/3 af dagtilbuddene ikke iværksætter nye tiltag. Diskussionen føres videre i den næste og i den sidste artikel.

Næsby, T. (2014b): Inclusion and Development Initiatives in the LP-Model in Danish Pre-Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* (under review).

Artiklen er skrevet til og fremlagt på den internationale konference NERA (Nordic Educational Research Association) i marts 2014. Konferencedeltagelsen er en mulighed for at teste og diskutere mine fund med et primært nordisk publikum og at hente viden og inspiration til den fortsatte forskning.

Med afsæt i kvalitetsforskningen, som jeg har beskrevet i den første artikel (Næsby 2012a), og udviklingen af kvalitetskriterier, tages inklusionsbegrebet op igen. Afsættet i inklusionsmatricen (Næsby 2013b) og analysen af surveyen i dagtilbud (Næsby 2014a) diskuteres distinktionsteoretisk og gennem formanalyse. Fundene indikerer at mange pædagoger finder det vanskeligt at omsætte forskningsviden til ny praksis. Dette udfordrer kvalitetsudviklingen i praksis og det udfordrer forskningen og især relationen mellem dem.

Spørgsmålet om hvordan pædagogisk praksis kan informeres og lade sig informere er særdeles relevant for den aktuelle uddannelsesdebat (Conrad & Engsig 2014), bl.a. set i lyset af reformen af folkeskolen (Hattie 2013, Helmke 2013, Qvortrup et al 2014), af lærer- og pædagoguddannelsen 2013-14 og set i lyset af de seneste tiårs internationale uddannelsesdebat (Hammersley 2007, Rasmussen & Holm 2012, Levin 2013). Artiklen stiller afslutningsvist spørgsmålet, hvad man kan rette af forventninger til formidling af forskningsviden og mod en professionel pædagog, der skal anvende denne forskningsviden. Den viser dermed bevægelsen fra undersøgelsen af kvalitetsforskningen, analyserne af LP-data, mine fund i survey'et og interviewene, hen mod min overvejelser over mulige svar på de spørgsmål, det rejser.

Det er fx tankevækkende, at kvaliteten i dagtilbud, som vi har set, er så forskellig. I mange dagtilbud er der høj kvalitet, målt ud fra LP-datas trivselsfaktorer og ud fra analysen med inklusionsmatricen. Der er flere, der holder en god kvalitet, hvor parametrene på kvalitetsmodellen ligger højt på flere faktorer, og der er en gruppe institutioner, der kan beskrives gennem parametrene for lav kvalitet. Internationale undersøgelser viser, at forskellige former for private dagtilbud og såkaldt privatiserede pædagogikker generelt holder et lavt kvalitetsniveau (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004).

Vedrørende det pædagogiske personales uddannelse viser EPPE projektet, at der i dagtilbud med lavt niveau savnes et fælles fagligt grundlag. Min undersøgelse i Forskningsrapport 2 og i denne artikel viser, at det, der kunne være brug for, er mere professionalisme hos pædagogerne. Den sidste artikel forholder sig teoretisk til dette spørgsmål og samler dermed op på afhandlingens overordnede problemstilling, nemlig om den nye viden, som forskningen gennem kortlægningen i dagtilbud producerer og som deltagerne i LP-modellen udvikler, kan omsættes til udvikling af kvalitet i det pædagogiske miljø, når der ved brug af LP-modellen nok udvikles viden og udarbejdes handlestrategier, men ikke metoder for udvikling af praksis, og når disse mulige udviklingstiltag møder modstand.

Næsby, T. (2014c): Forskningsinformeret professionsudvikling. I: *Seriehæfte nr. 8. Aalborg: UCN.*

Opfølgningen på implementering af resultater fra det engelske projekt EPPE viser, at "forskningsresultat som ska kunna påverka verksamheten behövs presenteras som mer konkreta och situationsrelaterade exempel" (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 28). Mere generelle principper synes sværere at omsætte til praksis (Siraj-Blatchford, Taggart, Sylva, Sammons & Melhuish 2008). I Forskningsrapport 2 har jeg vist, hvordan man også i LP-modellen kan have vanskeligheder med at bruge forskningsviden og i den foregående artikel (Næsby 2014b) diskuteret denne udfordring i uddannelsessociologisk perspektiv.

Ifølge den pædagogiske teori, der udspringer af det interaktionistiske perspektiv, jeg har beskrevet i kapitel 2.1, handler det om relationen mellem forskningsviden og pædagogisk praksis og om pædagogernes interaktion i dette samspil i den givne kontekst. Pædagogerne kan fx ikke på den ene side skabe ny viden om noget, de ikke ved noget om, dvs. noget, som de ikke har et referencepunkt for eller en relation til. På den anden side skaber forventninger og intentioner netop mulighed for at skabe ny viden. Viden skabes og formes i interaktioner i og mellem de systemer, pædagogerne bevæger sig i (Sheridan 2012). Hvad der hører til hhv. det ene eller det andet sted kan skelnes distinktionsteoretisk.

Ud fra det systemteoretiske perspektiv, jeg anlægger i kapitel 2.2, og som jeg fører videre i denne artikel, handler det om perspektiver og det handler om, hvordan der kan kommunikeres mellem forskning og pædagogisk praksis. Pædagogerne har erfaringer med pædagogisk arbejde, pædagogiske processer osv., som omverdenen ikke har adgang til. Pædagogens specifikke erfaringer kan generaliseres, deles, som vi siger i daglig tale, gennem kommunikation, som andre kan tilslutte sig. Dermed kan kommunikationen indeholde variationer af erfaringer og netop variationen kan læringsteoretisk føre til udvikling af ny viden (Valsiner 2003). Om pædagogen udvikler ny viden afhænger dog også af hvilke forventninger omverdenen retter mod pædagogen, på hvilken måde kommunikationen foregår, hvordan miljøet – kulturen – i omverdenen har forventninger til pædagogen og dermed hvad der er relevant at kommunikere (Kjær 2010).

I artiklen anlægges således et sociologisk systemteoretisk blik på forholdet mellem forskning og praksis for at demonstrere, hvordan de som selvstændige funktionssystemer må finde måder at koble sig strukturelt til hinanden for med viden som medie at kunne kommunikere med hinanden.

Forskningen kan ikke fortælle sandheden om, hvad der virker, men kun fremskaffe begrænset evidens om betingelser for og effekter af politikker og praktikker, sagde den engelske uddannelsesforsker Martyn Hammersley på en konference i København i 2013²⁶. Forskning skal altid kombineres med kontekstuel viden og brugen af den afgøres af professionel dømmekraft, der er værdibaseret (Hargreaves & Fullan 2012). En konsekvens heraf er, at det at være positioneret på, arbejde og handle ud fra, et forskningsinformeret grundlag, kun er et ud af flere grundlag som god praksis kan baseres på.

Artiklen tager denne tråd op og præsenterer et distinktionsteoretisk bud på, hvordan vi kan forbedre evnen til at bruge forskningsviden. Man kan sige, at det måske ikke handler om, hvad der virker, men om pædagogernes engagement i at tilegne sig og udvikle ny viden og at interessere sig for kvaliteten.

²⁶ Min oversættelse.

3.1 KVALITET I DAGTILBUD – HVAD VED VI?

Næsby, T. (2012): *Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? PAIDEIA 04*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Formålet med denne artikel er, gennem en søgning i forskningslitteraturen, at indkredse begrebet ”kvalitet”, både som det defineres og anvendes i national og international forskning inden for dagtilbudsområdet (3-6 år), og som det fremstår, når man skelner mellem forskellige dimensioner af kvalitet og forskellige former for kvalitet. Det fører frem til en model for kvalitet, der skaber mulighed for at nuancere begrebet ved at inddrage flere dimensioner af den pædagogiske praksis i dagtilbud. Afslutningsvis diskuteres det, hvordan man kan identificere lav, god og høj kvalitet i dagtilbuddet.

Det, der inden for den pædagogiske diskurs på området anses som idealer for børns trivsel, læring og udvikling, ændrer sig historisk over tid og følger de pædagogiske og ideologiske strømninger. Kvalitet er ikke en objektiv størrelse, og som Sonja Sheridan argumenterer for, er kvalitet heller ikke en statisk størrelse, men et diskursivt og værdiladet begreb, der formes i interaktioner i og mellem de systemer, børn bevæger sig i (Sheridan 2012). Hvad der opfattes som kvalitet, vil variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandringer af værdier i samfundet. Definitionen vil således afhænge af, hvilke perspektiver der anlægges.

Tilsvarende kan der ikke gives et enkelt svar på, hvad der fører til kvalitet. Dels kan der ganske vist konstateres statistiske samvarianser i forskningen, men der findes ikke kausale relationer mellem betingelser og effekter. Dels er spørgsmålet om, hvilken pædagogik der skal føres, eksempelvis hvordan der balanceres mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksertilrettelagte pædagogiske aktiviteter, delvist et pædagogisk ideologisk spørgsmål, der ikke kan gives et entydigt svar på.

Hvad kendetegner et højkvalitetsdagtilbud?

En traditionel måde at definere kvalitet i dagtilbuddet på, og hvad effekten heraf er, er at tage udgangspunkt i dagtilbud, som ud fra en commonsense betragtning eller ud fra børnenes trivsel eller implementeringen af et særligt program eller lignende synes at have særlig høj kvalitet og identificere de egenskaber og effekter, sådanne dagtilbud har. De mange undersøgelser heraf dokumenterer, at spørgsmålet er kompliceret. En afgørende forudsætning for at besvare spørgsmålet er, hvad der er kriteriet for ”høj kvalitet”. Er det børns trivsel og livskvalitet, børns læring og effekterne heraf for senere uddannelsesforløb? Eller er det de politiske og samfundsøkonomiske effekter af dagtilbuddet?

Børns trivsel

Studier af højkvalitetsdagtilbud startede i 1960'erne i USA, eksempelvis studiet af Perry Preschool-programmet i Ypsilanti i staten Michigan. Et antal studier af tilsvarende programmer i dagtilbud har demonstreret positive effekter i USA. Disse projekter har det fællestræk, at de undersøger højkvalitetsdagtilbuds betydning for udsatte børns muligheder for siden hen at kunne bryde med sociale uligheder (Bauchmüller, Rasmussen og Gørtz 2011:3).

Lignende studier med dokumenterede gode effekter er gennemført i England. Mest kendt er *EPPE-studiet* (*The Effective Provision of Pre-School Education*), (Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons & Melhuish 2008). Fundene i EPPE viser, at børn generelt trives, lærer og udvikler sig bedst i dagtilbud med et læringsmiljø kendetegnet ved:

- Personalet bruger åbne udforskende spørgsmål og understøtter fælles opmærksomhed.
- Tosprogede børn, børn med særlige behov, drenge og piger tilbydes differentierede muligheder.
- Der er balance mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksertilrettelagte pædagogiske aktiviteter, i små og store grupper.
- Kognitiv, social og personlig udvikling ses komplementært, og personalet har faglig viden herom.
- Personalet opmuntrer børn til både at være empatiske og rationelle i konflikthåndtering.
- Høj grad af forældreinvolvering, især i forhold til udvikling af fælles mål.
- Lederen er en erfaren pædagog, der er en tydelig leder.
- En stor del af personalet er pædagoguddannet, og der er lav udskiftning (Siraj-Blatchford et al 2008:25).

I en undersøgelse blandt 30.000 danske børn viser AKF, SFI og Maastricht Universitet, hvordan en række faktorer i og for dagtilbuddet skaber kvalitet og har betydning for, hvilket udbytte børnene får senere i livet (Bauchmüller et al 2011).

Et højkvalitetsdagtilbud defineres i denne undersøgelse ud fra:

- Antal pædagoger og medhjælpere pr. barn
- Andelen af mandlige pædagoger og medhjælpere
- Andelen af uddannede pædagoger
- Andelen af pædagoger og medhjælpere med anden etnisk herkomst end dansk
- Stabiliteten af personalestaben i det enkelte dagtilbud.

AKF-projektet (Bauchmüller et al 2011) skriver sig ind i rækken af samfunds- og socialvidenskabelige studier af dagtilbuddenes betydning for især udsatte grupper og deres muligheder for at opnå samfundsmæssige goder (herunder uddannelse, gode job, familier og mere generelt et liv uden kriminalitet, misbrug osv.) på lige fod med andre børn. Det hedder, med henvisning til Esping-Andersen, at: "the assurance of high-quality daycare could be the single most effective policy of homogenizing early childhood investments and reducing inequalities in educational attainment and income" (Esping-Andersen 2008).

Børns læring

SFI's forskningsoversigt havde som formål at undersøge, hvad de seneste otte års forskning viser om, hvorledes kvalitetsforskelle i dagtilbud kan påvirke børns kognitive, emotionelle og sociale udvikling på kort og længere sigt (Nielsen og Christoffersen 2009). Med fokus på betingelser for børns læring og udvikling udpeges personalets "indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer" som de faktorer, der har størst betydning for, hvad man kan kalde et "højkvalitetsdagtilbud" (Nielsen og Christoffersen 2009:7). Netop vigtigheden af god kontakt mellem personalet og barnet, det vil sige det relationelle aspekt, understreges ofte i forskningslitteraturen (Nielsen og Christoffersen 2009). "Selvom børn således udvikler sig kreativt under fri leg, kan personalet i en institution gøre meget for at støtte op om barnets sproglige, sociale og følelsesmæssige udvikling gennem de aktiviteter, der foregår" (Nielsen og Christoffersen 2009:10). Tilsvarende finder vi internationalt blandt andet Reggio Emilia (Italien), Te Whāriki (New Zealand), Experiential Education (Belgien) og High/Scope (USA).

I en større kortlægning af LP-modellen i 140 dagtilbud i Danmark går forskerne "den anden vej rundt" og spørger børnene selv, hvordan de oplever kvaliteten af dagtilbuddet (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012). Her inddrages børns oplevelse af, hvordan de trives, forholdet til de voksne, køn og kulturel og social baggrund. Undersøgelsen viser blandt andet, at børnenes kognitive og kreative færdigheder stimuleres, men mest sprogligt og gennem

fortælling, ikke så meget tal og tælling, ligesom pigerne synes at profitere mere af dagtilbuddene end drengene (Nordahl 2012, Nordahl og Qvortrup 2012).

Samfundsøkonomi

Ud over forskning, der fremhæver de pædagogiske effekter af kvalitet i dagtilbuddet i forhold til børns livskvalitet og læring, er der forskning, som fremhæver de økonomiske effekter, nemlig at det i et nationaløkonomisk perspektiv kan betale sig at investere i gode dagtilbud. Som James Heckman viser (2006), er økonomisk investering i human kapital i de tidlige år af børns liv mere indbringende end senere i livet. Præmissen er, at læring ses som en proces, således at læring resulterer i mere læring (Ministeriet for børn og undervisning 2012:7). Også AKF-undersøgelsen viser, at der eksempelvis er en sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet og børns gode karakterer ved afgangsprøven i skriftlig dansk i 9. klasse (Bauchmüller et al 2011).

Politisk har dagtilbud af høj kvalitet fået stor bevågenhed de senere år. De har afgørende betydning for Europas fortsatte vækst og velfærd, hedder det i en meddelelse fra EU-Kommissionen (EU-Kommissionen 2011). OECD har i januar 2012 præsenteret *Starting Strong 3*, en værktøjskasse med viden, erfaringer, eksempler og forslag til, hvordan landene kan arbejde med at sikre høj kvalitet i dagtilbuddene (OECD 2012). Det pædagogiske personales professionelle kompetencer står centralt i forbindelse med kvalitetsudvikling og -sikring, hedder det fra kommissionen, hvor man i øvrigt også fremhæver, at opgaven i dagtilbud handler om både pædagogik og omsorg. Kvalitet i dagtilbud fordrer professionalisering, skriver OECD i *Starting Strong 2* og konkluderer, at kvalitet i dagtilbud afhænger af og kan defineres ud fra kvaliteten af personalets uddannelse, den pædagogiske kvalitet i dagligdagen i dagtilbuddene og systematisk kvalitetsudvikling gennem efteruddannelse (OECD 2006).

Kvalitetsdimensioner

Vi ved endnu meget lidt om, hvilke kvaliteter i dagtilbud der samlet set medfører den højeste effekt. Forskningen synes at være noget fragmenteret. Der anvendes forskellige parametre, og der kommer som konsekvens naturligvis forskellige, ofte modstridende, resultater ud af det. "Numerous quality aspects can be of importance when assessing the quality of preschool. Central structural measures include type of care, staff qualifications and motivation, group size, physical facilities, education materials, cooperation with other institutions, accessibility, social composition of institutions, the pedagogic approach, applied curriculum and parental involvement" (Marshall 2004 i Bauchmüller et al.:9).

Som eksempel på denne problematik kan vi se AKF-projektets første faktor: antal "voksne" pr. barn. Det antages, at "More time implies more attention to the child's individual needs and development" og med henvisning til et større studie "Camilli et al (2010) find in their meta-analysis of 123 comparative studies of early

childhood interventions support for positive effects of small-group instructions” (Bauchmüller et al.:9). Med mange voksne omkring børnene kunne man antage, at der samlet set blev mere tid til det enkelte barn og/eller børn i mindre grupper. Men betydningen af dette må baseres på viden om, hvad personalet så gør, når de er sammen med børnene. I et nyere kvalitativt studie viser Ole Henrik Hansen (2012), hvordan dette giver sig udslag i, at ti forskellige vuggestuer med stort set samme normering intervenserer på noget forskellig vis, ligesom kvaliteten af den tid, der bruges på dialoger med børnene, er meget forskellig. Hansen viser dog, at i gode dagtilbud er personalet sammen med børnene i længere tid. Pædagogiske mål for kvalitet har det med at binde sig til konteksten og indlejre sig i hverdagens rutiner. Ikke blot er de meget forskellige, de er også ofte utydelige.

I et helhedsperspektiv på vurdering af kvalitet må vi altså inddrage flere dimensioner. *ECERS-modellen* (*Early Childhood Environment Rating Scale*) (Harms & Clifford 1980, Harms, Clifford & Cryer 1998, Clifford, Reszka & Rossbach 2010, Sheridan 2009), som jeg i det følgende anvender som forståelsesramme, indeholder en samfundsdimension samt pædagogens, barnets og læringsmiljøets dimension. Den *første dimension* handler om de nationale og lokale kontekster, eksempelvis den lovgivning, der regulerer området. Den *anden dimension*, pædagogen og det pædagogiske personales holdning, vedrører det pædagogiske personales værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring samt forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. I *den tredje*, som er børnenes dimension, indfanges børnenes oplevelser af kvalitet, som de samlet udfolder sig i læringsmiljøet. Læringsmiljøet som sådan bliver den *fjerde dimension*. ECERS blev netop udviklet til at evaluere proceskvalitet i børns læringsmiljø (Clifford, Reszka & Rossbach 2010).

Kvalitetsformer

Som påvist er det problematisk uden videre at skelne mellem høj og lav kvalitet. Frem for at se på dominerende definitioner af højkvalitet kan alternativt skelnes mellem kvalitetsformer. De væver sig ud og ind af hinanden og går på tværs af dimensioner, men kan skelnes som selvstændige perspektiver på kvalitet. *Strukturkvalitet* omfatter ydre faktorer som forudsætning for og i dagtilbuddet som nævnt hos Søbstad (2002).

Indholds- og proceskvalitet handler om de indre aktiviteter, det vil sige den pædagogiske virksomhed, som den udøves gennem brug af mål, indhold, arbejds måder og vurderingsformer i forhold til dagligdagens aktiviteter og mere generelt didaktikken, som nævnt hos Nordahl, Nielsen og Kristoffersen (2011) Her ses blandt andet på pædagogernes faglige viden og kompetence til at lede aktiviteter og deltage aktivt og i direkte interaktion med børnene (Sylva 2009). *Resultatkvalitet* omfatter den samlede livskvalitet, børnenes færdigheder samt sociale og personlige læringsudbytte.

Strukturkvalitet

Med hensyn til normeringer findes der ifølge SFI ”langsigtede sociale, sundhedsmæssige og kognitive konsekvenser af gode og mindre gode normeringer. Sammenligninger viser, at relativt gode normeringer vil skabe mere tid, overskud og ro til at lære det enkelte barns behov at kende samt skabe mulighed for at støtte op om dets udvikling i et positivt miljø” (Nielsen og Christoffersen 2009:34). I rapporten refereres til fem ældre RCT-modelforsøg (*Randomized Controlled Trial*), der påviser effekter af pædagogiske indsatser på kort sigt og over længere tid (i Perry Pre-School forsøget helt op i 40-års-alderen)²⁷. Her vises blandt andet, hvordan børn, der har gået i en højkvalitetsbørnehave, opnår bedre sociale, personlige og kognitive kompetencer end tilsvarende børn i en kontrolgruppe, der har gået i en ”standardbørnehave”. De har et højere selvværd og bedre forudsætninger allerede ved skolestart og siden hen i forbindelse med uddannelse og erhverv (Nielsen og Christoffersen 2009:35). Tendensen i de omtalte projekter er, at de har fokus på strukturelle aspekter. Rapporten udpeger disse faktorer:

- normeringer
- personalets uddannelse
- aktiviteter
- de fysiske omgivelser
- forældreinddragelse
- alder ved start
- længden af den daglige pasning
- omgivelser og miljøforhold.

Disse indsnævres og præciseres senere i forskningsoversigten til:

- normeringen af børn pr. voksen
- personalets uddannelse
- hvilke aktiviteter der foregår
- de fysiske omgivelser
- i hvor høj grad barnets forældre eller andre primære omsorgsgivere inddrages (Nielsen og Christoffersen 2009:35).

SFI supplerer her de førstnævnte strukturelle faktorer med to mere indholdsrettede. Det drejer sig om spørgsmålet om, hvilke aktiviteter der foregår i institutionen, hvilket kan karakteriseres som et skridt i retning af at kunne vurdere indhold og den

²⁷ Perry Preschool-forsøget viste, at voksne 40-årige, der havde gået i dagtilbud, havde: en højere indkomst, større sandsynlighed for at være i arbejde, begået mindre kriminalitet og større sandsynlighed for at have fuldført en studentereksamen end voksne, der ikke havde gået i dagtilbud. Se <http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219>.

pædagogiske kvalitet, samt spørgsmålet om forældreinddragelse, der, som hos Søbstad (2002), kan knyttes an til en form for proceskvalitet.

Den pædagogiske indsats, betingelser, indhold og tilrettelæggelsen af læringsmiljøet i de fem internationale modelforsøg, SFI fremhæver (Nielsen og Christoffersen 2009:36), formuleres meget lig fundene i EPPE i følgende punkter som parametre på et høj kvalitetsdagtilbud:

- Dagpasningen foregår på et dagpasningscenter (dagtilbud).
- Personalet er uddannet i at gennemføre det pædagogiske program.
- Pædagogerne har enten en formel træning, der giver dem kendskab til børns udvikling, eller personalet deltager i et igangværende uddannelsesforløb med gruppemøder og jobtræningsaktiviteter, der gør dem i stand til at iagttage og registrere de ændringer i børnenes udvikling, som programmet søger at opnå.
- Programmet har som formål at stimulere børnenes intellektuelle (kognitive), følelsesmæssige og sociale færdigheder samt støtte børneinitierede læringsaktiviteter.
- Programmet understøtter aldersspecifikke aktiviteter, der stimulerer det individuelle barns motoriske, sproglige og kognitive udvikling
- Programmet fokuserer på barnets ræsonneren og meningsfulde konversation med de voksne og de andre børn samt barnets sociale relationer og sociale udvikling
- Programmet anvender lærerige lege ("learning games"), som dækker et spektrum af udviklingsfærdigheder organiseret omkring sociale/følelsesmæssige emner og intellektuelle/kreative emner. Pædagogerne introducerer legene efter en observationsperiode og under hensyntagen til det enkelte barns udviklingsstadiet.
- Pædagogerne evner således at observere det enkelte barn systematisk og iagttage dets udviklingsmæssige fremskridt.
- Under supervision af en pædagogisk faglig leder bliver der afholdt pædagogmøder, hvor det enkelte barns udviklingsfremskridt tages op. Her diskuterer og forbereder man i fællesskab aktiviteter og lege, som egner sig til undergrupper af børn.

Pædagogernes faglige og professionelle kompetencer er, sammen med normeringer og økonomiske ressourcer, de fysiske rammer og den aktuelle lovgivning og politiske krav, de væsentligste strukturelle kvaliteter i den samfundsmæssige dimension.

Her defineres den samfundsmæssige opgave (for eksempel i Danmark gennem dagtilbudsloven). Pædagogernes faglige viden, eksempelvis udtrykt gennem formelle kompetencer og den måde, dagligdagen i dagtilbuddet organiseres på (for eksempel tid, antal uddannede medarbejdere, planlægning og gruppestørrelser), er også af strukturel karakter, men lægger sig ind i de andre dimensioner. De peger i retning af indholdskvalitet, da der, jo mere vi nærmer os dagtilbuddenes pædagogiske praksis, er tale om stigende autonomi vedrørende pædagogiske holdninger og konkrete handlinger i praksis.

Interventioner og indholdskvalitet

Hvis man, som vi for eksempel ser det i arbejdet med LP-modellen (Nordahl et al 2012), vil arbejde med at udvikle kvalitet ved at fokusere på de områder, pædagoger selv har direkte indflydelse på, må vi gå fra struktur til indhold, processer og resultat. Det handler for eksempel om pædagogernes kompetencer, den faglige og didaktiske viden, kvaliteten af relationerne mellem børn og voksne og mellem børnene indbyrdes, pædagogernes evne til at lede læreprocesser (Nordahl et al 2011:60), deres evne til at udvikle mentale modeller for forandring og udviklingsarbejde (Andresen 2011:48), og det handler om kulturen i dagtilbuddet (Kjær 2010).

Et andet dansk projekt, der har dette mere pædagogiske perspektiv, er *VIDA-projektet* (Jensen, Brandt, Kousholt, Berliner, Yung Andersen, Hellmund og Holm 2011). Det er et projekt, der bygger på en ide om ”fællesskaber om læring” og et eksplicit organisatorisk perspektiv. VIDA-projektet bestræber sig på at udvikle en intervention, som indebærer faglig, organisatorisk og uddannelsesmæssig fornyelse og innovation i de deltagende dagtilbud.

Inspirationen fra OECD er tydelig, især med henblik på uddannelsesforudsætninger og yderligere kvalificering gennem efteruddannelse. Det lægger op til, at der satses indgående på at udvikle bud på kvalitet i dagtilbud på et forsknings- og et praksisniveau. På et forskningsniveau udvikles, afprøves og effektvurderes modeller for tidlig indsats, som er udfoldet i HPA-projektet, VIDA-modelprogrammet (VIDA-Basis) og VIDA-forældreprogrammet (VIDA-Basis +) (Jensen et al 2011). Dermed forpligter deltagerne sig på projektets programteori, der formuleres som tre pædagogiske principper: 1) fra et fejlfindingssyn til et resourcesyn, 2) fra et passivt læringsbegreb til et aktivt læringsbegreb (det vil sige, at alle, både børn og voksne, er lærende og opfattes som ”deltagere” (aktive) og ikke ”modtagere” (passive)), 3) fra individuel til organisatorisk læring.

Projektets forventning er på et praksisniveau at bidrage til, at kommuner og dagtilbud i højere grad får eksempler på og retningslinjer for, hvordan det er muligt at kvalificere arbejdet med udsatte børn (Jensen et al 2011:16).

Med henvisning til en række amerikanske studier anfører Jensen et al. (2011), at dagtilbud har vist positive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socio-emotionelle udvikling.

De samme fund, på andre kvalitetskriterier, gør AKF-projektet som nævnt (Bauchmüller et al 2011). Nielsen og Christoffersen (2009) nævner i deres forskningsoversigt også disse forhold og tilføjer, at både international og dansk forskning samstemmende peger på, at en kvalificerende uddannelse af personalet, som tager sig af børn i børneinstitutionen, har en positiv effekt. Uddannelse og efteruddannelse gør således personalet mere stimulerende og støttende, hvilket har en effekt på barnets sociale, følelsesmæssige og kognitive udvikling (Nielsen og Christoffersen 2009:10).

Som et eksempel på en praksis, hvor der arbejdes pædagogisk reflekteret med børns læring, fremhæver OECD (2006:217) det pædagogiske dokumentationsarbejde i Reggio Emilia i Norditalien. ”Her rettes fokus på børnenes læringsoplevelser og sociale interaktioner, og pædagogerne ses som reflekterende praktikere, der konstant evaluerer og reflekterer egen praksis knyttet til læring” (Ringsmose, Jensen og Olsen 2009).

Proceskvalitet

Projektet *Making Learning Visible* er et internationalt forsknings- og udviklingsprojekt med base i henholdsvis Project Zero, Harvard, USA, og Reggio Children, Reggio Emilia, Italien (Giudici, Rinaldi og Krechevsky 2001). Formålet er gennem pædagogisk dokumentation at udvikle viden om læring i grupper, der understøtter børns egen læring. Empirisk arbejdes der blandt andet ud fra praksis i Reggio Emilia, hvor pædagogisk dokumentation er den bærende arbejdsform (og filosofien om ”de hundrede sprog”) i børnehaver og kommunale skoler.

Målet er at skabe læringskulturer, hvor læringen gøres synlig og anvendes fremadrettet. Der arbejdes med børns fællesskaber og demokratiske værdier ud fra den holdning, at understøtter man børns læring i grupper, udvikler de værdier som evne til at lytte til andre, være kritiske og reflekterende med henblik på deltagelse i et demokratisk samfund, at kunne indtage forskellige perspektiver, etablere relationer og forhandle konflikter.

Reggio Emilia-pædagogikken er et eksempel på en projektorganiseret pædagogik, der i det fortløbende dokumentationsarbejde lægger en lærings- og udviklingsoptik ned over hverdagen gennem at agere sammen med børnene i en fælles læreproces.

Det er netop en pointe, at ansvaret for kvaliteten i samspillet ligger hos pædagogerne, og pointen er også, som Heckmann (2006) viser, at højkvalitetsdagtilbud styrker de fleste børn uanset deres individuelle forudsætninger og livsbetingelser og giver dem gode læringsforudsætninger og modstandskraft over for de udfordringer, de vil møde på deres videre færd gennem uddannelsessystemet.

Edward Melhuish dokumenterer statistisk på baggrund af EPPE-studiet, at et barn, der går i børnehave i 18 måneder, lærer lige så meget samlet set som af seks års skolegang (Melhuish 2012)²⁸. De tidlige år og den læring, der finder sted her, er ganske afgørende for børns senere muligheder.

I en række nyere danske forskningsprojekter rettes blikket mod kreativitet. Med 97 procent af alle 3-5-årige, der går i børnehave, har vi som samfund en helt unik mulighed for at arbejde strategisk med børns nysgerrighed og kreativitet, udtaler Allan Baumann på vegne af BUPL (Jensen 2012).

Og på baggrund af et review, ”Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet” (Tanggaard, Birk og Ernø 2012), siger Lene Tanggaard: ”Pædagogens arbejde i forhold til at fremme kreativiteten hos barnet handler om at skabe et miljø, der stimulerer til at gøre opdagelser og udforske omverdenen” (Jensen 2012).

Som vi har set, er det i de fleste forskningsprojekter det pædagogiske personales kompetencer, der er vigtige forudsætninger for kvalitet, herunder evnen til at planlægge, valg af pædagogisk tilgang og evne til at etablere interaktioner og relationer med børnene, men også de pædagogiske programmer har stor betydning.

Samuelsson konstaterer således efter en gennemgang af fem interventionsprogrammer, at de er tæt knyttet til pædagogens kompetencer og professionalisme. Men også programmets børnesyn er centralt. Det determinerer, hvordan dagligdagen organiseres, hvordan tilgangen til og samspillet med børnene udfolder sig – og dermed pædagogikkens kvalitet (Samuelsson, Sheridan og Williams 2006).

Børn i dagtilbud af høj kvalitet ses at få andre og bedre muligheder for læring, trivsel og udvikling end børn i dagtilbud af lav kvalitet (for eksempel Sylva 2009). Og EPPE peger i den forbindelse blandt andet på personalets intuition og indsigt i børns behov, høj faglighed og anvendelse af teori i praksis (Pianta et al 2009).

²⁸ Melhuish trækker blandt andet på resultater fra Sammons; Sylva; Melhuis; Siraj-Blatchford; Taggart; Barreau og Grabbe (2007). Se eksempelvis <http://www.kl.dk/Born-og-unge/Samarbejde-skal-skabe-et-godt-borneliv-id96380/?n=0§ion=4672>.

I et review om effekter af førskoletiltag (Pianta, Barnett, Burchinal og Thornburg 2009) er et af hoveresultaterne, at sensitive, responsive tilbagemeldinger til barnet samt engagement og stimulering af barnet sker gennem voksnes bevidste og engagerede interaktion med barnet (Jensen og Bremberg 2011:33).

Resultatkvalitet

AKF-projektets resultater viser blandt andet, at der over en 10-årig periode er belæg for, at drenge har mere gavn af højkvalitetsdagtilbud end piger, især når der er flere mandlige pædagoger ansat, og at børn med anden etnisk baggrund har stort udbytte af stabilitet i personalegruppen, særligt i forhold til deres sproglige udvikling.

Det vurderes, at den positive effekt for drenge harmonerer med, at de har brug for mandlige rollemodeller, og at aktiviteterne også bliver mere drengerettede (Larsen 2011).

I EPPE-studiet (Sylva 2009) har man gennem to spørgeskemaundersøgelser (ECERS-R med fokus på rammer, rutiner, sprog, aktivitet og interaktion samt ECERS-E med fokus på læreplaner) vurderet effekter af kvalitetsdagtilbud på skolebørns præstationer. I et af dette store projekts mange delstudier viste det sig kendetegnende for et dagtilbud af høj kvalitet, og som Sheridan siden også dokumenteret (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009:244), at personalet kommunikerede og interagerede mere med børnene (Sylva 2009). I højkvalitetsdagtilbud balanceres mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksentilrettelagte pædagogiske aktiviteter.

Børn deltager også i flere aktiviteter, der understøtter tidlig læsning og skrivning og aktiv lytning, og som igen understøttes af pædagoger, der tager aktivt del i børns læring og børns leg.

Vi kan altså med baggrund i forskningen argumentere for, at pædagogernes opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne og dermed også selve kvaliteten af relationerne har afgørende betydning for kvaliteten i dagtilbuddet.

Opsummerende kan vi i følgende model (1) indskrive kvalitetsfaktorerne i henholdsvis de fire dimensioner og under de fire former.

Model 1: Kvalitetsdimensioner og kvalitetsformer

Dimen sioner	Samfunds- dimension	Pædagogens dimension	Barnets dimension	Læringsmiljøet
Kvalitets- former				
Struktur- kvalitet	Pædagogernes faglige og professionelle kompetencer, uddannelses-niveau. Normeringer og økonomiske ressourcer. Fysiske rammer og omgivelser. Lovgivning, politiske krav og samfundsmæssig opgave.	Pædagogernes formelle kompetencer og uddannelses-niveau. Brugerinddragelse og tilfredshed, forældre-samarbejde. Inklusion	Det herskende børnesyn. Det teoretiske grundlag for læring, deltagelse og med-bestemmelse.	Materialer og normering, fysiske rammer. Organisation (tid, struktur, planlægning, gruppe-størrelser).
Indholds- kvalitet	Organisations-udvikling. Programteori, viden og dominerende diskurser. Målbeskrivelser under hensyn til læreplanerne (temaer i fokus over tid). Andelen af mandlige pædagoger og medhjælpere. Andelen af uddannede pædagoger. Mængden af pædagoger og medhjælpere med anden etnisk herkomst end dansk. Stabiliteten af personalestaben i det enkelte dagtilbud.	Pædagogernes interaktioner og tilrettelæggelse af aktiviteter. Lærings-miljøets kvaliteter, inddragelse af børnene og deres perspektiver, relationer. Samarbejde (organisations-udvikling). Planlagte gruppe-størrelser.	Programteori, viden og graden af udfordringer, tryghed og mulighed for venskaber/fællesskaber. Målsætninger.	Programteori, viden og dominerende diskurser. Målsætninger, dokumentation og evaluering.

Proces- kvalitet	Graden af omsætning i praksis, eksempelvis hvordan dagtilbudsloven er implementeret, det vil sige, hvordan lovens formål er fortolket og omsat i indhold og form. Dagtilbuddet som første led i uddannelsessyste met, eksempelvis sammenhænge og overgange til folkeskolen m.v.	<p>Pædagogernes forståelse af dagtilbuddets opgave.</p> <p>Professionens selvforståelse og værdier.</p> <p>Pædagogernes børnesyn, holdninger og teoretiske fundament.</p> <p>Inddragelse af børneperspektivet i interaktionerne.</p>	<p>Børnenes muligheder for at skabe mening, aktørperspektiver.</p> <p>Interaktionerne mellem voksne og børn og børnene indbyrdes.</p> <p>Børnenes muligheder for deltagelse og påvirkning, eksempelvis på aktiviteter, indhold, form og miljø.</p>	<p>Hvordan ressourcerne anvendes til at understøtte børns læring og udvikling.</p> <p>Børn og andres deltagelse og indflydelse.</p> <p>Understøttelse af opbygning af gode relationer.</p>
Resultat- kvalitet	Hvordan dagtilbuddets opgave løses i relation til de samfundsmæssige mål/lovgivning. Hvad børnene får muligheder for at lære og udvikle i forhold til de samfundsmæssige diskurser og konventioner, for eksempel forebyggelse af ulighed, inklusion, skoleparathed m.v.	Pædagogernes kompetence til at kombinere den pædagogiske virksomhed og børns virksomhed med hinanden og med de samfundsmæssige mål, eksempelvis inklusion.	<p>Hvad børnene lærer set i forhold til dagtilbuddets opgaver og mål (for eksempel læreplanernes temaer).</p> <p>Muligheder og begrænsninger for læring i børnenes eget perspektiv.</p>	<p>Læringsmiljøets form og indhold i relation til interaktion og trivsel (omsorg).</p> <p>Dagtilbuddet som mødested for værdier, udveksling om mål og interesser.</p> <p>Dagtilbuddets rummelighed. Evaluering.</p>

Jeg har nu vist, hvad forskningen siger om (høj) kvalitet i dagtilbud gennem at skelne mellem forskellige dimensioner for kvalitet og forskellige former for kvalitet.

Den opstillede model over kvalitet, der indfanger, hvad vi ved om forudsætningerne for kvalitet, skaber mulighed for at iagttage og nuancere begrebet i al dets kompleksitet. Sluttelig vil jeg diskutere muligheder for at beskrive *pædagogisk kvalitet* og vise, hvordan vi kan vurdere kvalitet med afsæt i undersøgelse af pædagogisk praksis.

Høj og lav kvalitet

I et større svensk studie viser Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009) på den ene side, hvordan det er nødvendigt at anvende flere metodiske tilgange i undersøgelsen af kvalitet i dagtilbud og på den anden side, hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Studiet blev gennemført som en tværsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud i Göteborg. Forskerne identificerer tre forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:240):

- adskilte og begrænsende miljøer = lav kvalitet
- børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = god kvalitet
- udfordrende læringsorienterede miljøer = høj kvalitet.

I dagtilbud af lav kvalitet er det tankevækkende, at forskningen viser, at kvaliteten er lav på trods af gode strukturelle og økonomiske rammer (Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:241). Læringsmiljøet kendetegnes ved at være enten meget struktureret eller helt ustruktureret, enten helt voksenstyret eller helt børnecentreret. Dagligdagen forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper, adskilt fra de voksnes aktiviteter. De voksne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktiviteter. På den ene side konstaterer forskerne, at mange gøremål i dagligdagen således foregår i adskilte verdener, at børnene ikke inddrages, og på den anden side, at personalet enten optræder uengageret eller meget kontrollerende. I disse dagtilbud af lav kvalitet er der en tendens til magtesløshed, det vil sige en tendens til, at konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen enten skyldes børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende udefrakommende faktorer. Dette viser tilbage til de tidligere omtalte projekter, hvor pædagogernes viden og professionalitet og muligheder for kompetencegivende efteruddannelse er en central indikator for kvalitet (for eksempel OECD 2006).

I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i

børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al 2009:241). Børnene delagtiggøres gennem forhandling. Sammenlignet med danske forhold synes læringsmiljøet at kunne kendetegnes ved dialog og respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum, det vil sige som et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, altså nærmest en form for selvforvaltningspædagogik eller en fortælling om ”det kompetente barn”.

Begge positioner viser hos de professionelle en form for modstand mod organiseret af det pædagogiske arbejde (Hansen 2012:63). Nyere undersøgelser af arbejdet med læreplaner i danske dagtilbud viser, at pædagogerne nu er bedre i stand til at tale om børns læring og udvikling i faglige og didaktiske termer, men ofte ikke anvender denne viden i praksis (Mandag Morgen og Trygfonden 2012, EVA 2012).

Vi har i Danmark de senere år set en skærpet politisk bevågenhed i forhold til børns udvikling af bestemte kompetencer (jævnfør læreplaner) og en tendens til et eksplicit fokus på læring og læringsudbytte. Gilliam og Gulløv (2012) viser i et etnografisk studie af civilisationsprocesser i dagtilbud, hvordan disse tendenser bygger oven på de eksisterende fortællinger om pædagogikken i dagtilbud og tegner et tvetydigt billede af feltet. Det ses, at *forskellige* værdier og pædagogiske rationaler ”eksisterer side om side, flyder sammen eller konkurrerer om pladsen som de legitime opdragelsesformer og idealer” (Gilliam og Gulløv 2012:58). Det viser, at mål og idealer tager endelig form i praksis i mødet mellem diskurser, aktører og deres selvforståelser, og at nationale målsætninger og ideologier, der gennem lovgivning og implementeringsprojekter søges indført i pædagogisk praksis, både kan støde på grund, omformes og få nye betydninger (Gilliam og Gulløv 2012:59). Dagtilbuddenes rutiner, fortællinger og funktion kommer i sig selv til at påvirke idealerne om, hvad man kan forvente af børn, og hvilke krav man kan stille til deres læring og udvikling. Det understreger efter min mening igen, at vi ved meget om betingelser og forudsætninger for kvalitet, men ikke så meget om, hvordan kvalitet i praksis tager endelig form. Selv i gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner (Sheridan et al 2009).

I de dagtilbud, som ifølge forskernes vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og grupeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al 2009:243).

Til forskel fra de to første former er miljøet rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser og forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og er således læringsorienterede i deres tilgang til børnene.

Personalet tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al 2009:244).

Afrunding

Afslutningsvis kan vi konkludere, at pædagogisk kvalitet ikke eksisterer ”i fast form” i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne i dagtilbuddene. ”From an interactionistic perspective, children and the environment influence, and are influenced by, each other in a continuous interplay” (Sheridan 2009:255).

I dette perspektiv på pædagogisk kvalitet afhænger kvalitetsniveauet i et dagtilbud altså ikke kun af de samfundsmæssige betingelser og processerne i læringsmiljøet, pædagogernes uddannelsesniveau, normering osv., og hvordan disse faktorer stimulerer og udfordrer til læring og udvikling, men også af, hvilke muligheder deltagerne har for selv at øve indflydelse på betingelserne og mulighederne for at forme og målrette deres læreproces.

Det betyder, at pædagoger i dagtilbud må fortsætte bestræbelserne på at diskutere og italesætte kriterier for pædagogisk kvalitet, der ikke blot handler om normeringer og uddannelse, men også handler om børns muligheder for at lære og udvikle sig. Det betyder, at forskningen må bevæge sig endnu tættere på læringsmiljøerne og tydeliggøre deltageres perspektiver, og hvad der for dem er kvalitet. Med den viden, vi har fra forskningen, kan der med modellen ovenfor tilbydes nogle rammer for en diskussion af, hvad børn skal lære, hvordan miljøet skaber de bedste muligheder for læring og udvikling, og hvordan deltagerne involveres og gennem hvilke interaktionsformer.

Litteratur

Andresen, B.B. (2011): ”Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud”. I: *Paideia*, nr. 1.

Bauchmüller, R.; Rasmussen, A.W. & Gørtz, M. (2011): *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. AKF.

Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H. (2010): *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*.
<http://www.ersi.info/PDF/ReliabilityEcers.pdf>.

Esping-Andersen, G. (2008): ”Childhood Investments and Skill Formation”. In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.

EU-Kommissionen (2011): *Førskoleundervisning og børnepasningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.

EVA (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner*. Aarhus Universitetsforlag.

Giudici C.; Rinaldi C. & Krechevsky M. (2001): *Making Learning Visible*. Reggio Children.

Hansen, O.H. (2012): ”Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring”. I: *Paideia*, nr. 3.

Harms, T. & Clifford, R. (1980): *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998): *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Teachers College Press.

Heckman, J.J. (2006): ”Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children”. I: *Science*, New Series, nr. 312 (5782).

Jensen, V.B. (2012): ”Kreativitet skal læres i børnehaven”. I: *Børn & Unge*, nr. 27.

Jensen, B. & Bremberg, S. (2011): ”Fokus på nye former for kvalitet”. I: *Paideia*, nr. 2.

Jensen, B.; Brandi, U.; Kousholt, D.; Berliner, P.; Yung Andersen, T.; Hellmund, G. & Holm, A. (2011): *Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 2. Baseline*. VIDA-forskningsserien.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik*. Akademisk Forlag.

Larsen, A. (2011): ”Gode børnehaver giver børn bedre karakterer i 9. klasse”. I: *Ugebladet A4*, nr. 17 (08).

Mandag Morgen & Trygfonden (2012): *Børneliv – ifølge danskerne*. Mandag Morgen og Trygfonden

Marshall, N. L. (2004): “The Quality of Early Child Care and Children’s Development”. In: *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), s. 165-168.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 1.

Nielsen, A.A. & Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. SFI.

Nordahl, T.; Nielsen, M. & Kristoffersen, K. (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. LP-modellen.dk.

Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo.

OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

OECD (2012): *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

Pianta, R.C.; Barnett, W.S.; Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009): “The Effects of Preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know”. I: *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (2), s. 49-88.

Ringsmose, C.; Jensen, A. & Olsen, M.E. (2009): ”Dagtilbud gør en positiv forskel”. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 47, s. 123-131.

Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006): "Five Preschool Curricula – Comparative Perspective". I: *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.

Sammons, P.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Barreau, S. & Grabbe, Y. (2007): *Effective Preschool and Primary Education 3 - 11 Project (EPPE 3 - 11). Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. The EPPE 3-11 Research Team.

Sheridan, S. (2012): "Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i forskolen". I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S. (red): *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Dafolo.

Sheridan, S.; Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Universitet.

Sheridan, S. (2009): "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr. 53 (3), s. 245-261.

Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K.; Sammons, P. & Melhuish, E. (2008): "Towards the Transformation of Practice in Early Childhood Education: the Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project". I: *Cambridge Journal of Education*, nr. 38 (1), s. 23-36.

Sylva, K. (2009): "Quality in Early Childhood Settings". I: Sylva, K. et al. (2010): *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Taylor and Francis.

Søbstad, F. (2002): *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet 'Den norske barnehagekvaliteten'*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2.

Tanggaard, L.; Birk, R. & Ernø, S. (2012): *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet – et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

3.2 INKLUSION I DAGTILBUD. UNDERSØGELSE AF LP-DATA 2011.

Næsby, T. (2013b): *Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011. Forskningsserien FULM. Aalborg Universitetsforlag. Forventes publiceret i 2015.*

Indledning

Denne undersøgelse tager afsæt i data, der er hentet i *Kortlægningen af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (se Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup:2012), som er stillet til rådighed af Thomas Nordahl og UCN. Disse kvantitative data bearbejdes statistisk (med programmet SPSS) og de faktorer, der er brugt i kortlægningen, fx om børnenes trivsel, om pædagogernes syn på børnenes adfærd, såvel som de nye faktorer jeg producerer, analyseres abduktivt. Det vil sige, at den pædagogiske teori og den viden fra kvalitetsforskningen, der fremlægges, er den optik, der udpeger og begrunder inklusion som kriterium for kvalitet, og som bliver den optik, jeg analyserer data i.

Formålet med undersøgelsen er at besvare spørgsmålet, om analysearbejdet med LP-modellen fører til højere kvalitet i dagtilbuddene, her med fokus på kvalitetskriteriet inklusion. Artiklen viser, hvordan jeg når frem til at kunne besvare dette spørgsmål og spørgsmålet om, hvad denne viden kan bruges til i såvel videre forskning som i praksis. Jeg når som et perspektiv frem til at vise, hvordan inklusion kan bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud.

På baggrund af LSP-gruppens arbejde med dette tema udvikles således en ny sociologisk forståelse og definition af inklusion (Qvortrup 2012; Næsby & Qvortrup 2014). Inklusionsmatricen opererer med tre typer af inklusion: den fysiske, den sociale og den psykiske. De tre typer kan undersøges empirisk i en række kontekstuelle fællesskaber i dagtilbud, præciseret som fællesskabsformer. Dermed kan modellen operationaliseres, og det kan undersøges, hvorvidt det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene, der deltager i LP-modellen, kan karakteriseres som inklusion. Denne fremgangsmåde åbner for replikering, dvs. gentagelse af og generaliseringer på tværs af kortlægningen (Shavelson & Towne 2002). Data fra den statistiske analyse, hvor der er konstrueret nye faktorer og gennemført nye faktoranalyser ud fra et inklusionsperspektiv, kan altså dermed også fremstilles i inklusionsmatricen som indikatorer for inklusion.

Det bliver også muligt gennem statistiske modeller at validere og udvikle det såkaldte inklusionsspejl, hvor børnenes svar i kortlægningen kan spejles i pædagogernes svar (Qvortrup 2012). Denne forskning er også kumulativ, idet den bygger videre på de data, der allerede er registreret i arbejdet med LP-modellen (Nordahl et al 2012).

De eksisterende faktorer og sumscorer i det statistiske materiale brydes ned, kombineres på nye måder og genvalideres i inklusionsperspektiv. De får således ny værdi, både for den fortsatte forskning og for praksis, idet de samme data kan fortolkes på ny, så der skabes ny viden.

Pædagogisk praksis i et udviklingsprojekt som LP-modellen er både socialt produceret og socialt defineret, dvs. den kan forklares som en konstruktion eller et fænomen, der hele tiden er i bevægelse, og som har en bestemt funktion. Inklusion handler i interaktionistisk perspektiv om samspil og relationer (Bronfenbrenner 1979; Sheridan 2009; Kornerup & Næsby 2014). Overfor dagtilbuddenes praksis og fællesskabsformer kan inklusionsmatricen undersøge, hvordan fællesskaberne etablerer forskellige muligheder for samspil og danner grundlag for børns medvirken. Jeg definerer inklusion i pædagogisk perspektiv som det at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber. Inklusionsmatricen gør det muligt at skelne mellem hvornår pædagogerne vurderer, at børn er socialt og psykisk inkluderet og hvornår børnene selv vurderer, de er socialt og psykisk inkluderede. Værdien af de indikatorer for inklusion, der bliver resultatet af denne analyse, begrundes i det interaktionistiske perspektiv, dvs. det drejer sig om, hvordan pædagogerne organiserer den pædagogisk praksis, så samspillene mellem alle aktører og med læringsmiljøet kan folde sig ud. Velbegrundet og velorganiseret pædagogisk arbejde med god kvalitet i de sociale og kommunikative interaktioner skaber i dette perspektiv gode muligheder for børns inklusion.

Inklusion er i sig selv et aktuelt og relevant diskursivt, økonomisk, politisk, etisk og pædagogisk begreb, der de senere år, både som proces og som mål, er indskrevet i børnepolitiske konventioner og styringsdokumenter rettet mod dagtilbudsområdet (Engsig 2012, Næsby & Qvortrup 2014). Også didaktisk bliver inklusion et centralt begreb, eftersom det knyttes an til både trivsel, læring og udvikling. Det er meget tydeligt i folkeskolen, hvor det knyttes an til faglige mål (Tetler, Quvang, Skibsted & Larsen 2014), men også i dagtilbud, hvor inklusion stiller krav til den pædagogiske praksis, fx i forhold til alle børns ret til at deltage i lærende fællesskaber.

Pædagogerne må udvikle redskaber til at begrunde, planlægge, gennemføre, dokumentere og evaluere en praksis, der kan rumme den mangfoldighed af interesser, erfaringer, intentioner og behov, som børn og deres familier møder med – samtidig med, at det for mange pædagoger bliver en udfordring af deres kompetencer til at organisere praksis, så den lever op til disse krav. Det er derfor særdeles relevant, at forskningen bidrager med indsigter til, hvordan inklusion kan begribes, og hvordan inklusionsbegrebet kan operationaliseres, så det bliver muligt at iagttage og måle, hvornår der er tale om inklusion, og hvornår der ikke er. Der argumenteres i rapporten som nævnt også for sammenhængen mellem børnenes udsagn og pædagagernes udsagn.

I inklusionsspejlet vises sammenhængene mellem, om børnene oplever sig inkluderende, og om pædagogerne vurderer børnene som ekskluderende. Analysen i inklusionsspejlet slår fast, at der er børn, der ofte står uden for fællesskaberne. Etisk og argumenteret ud fra det interaktionistiske perspektiv er dette en trussel mod børnenes trivsel, læring og udvikling. Den partielle eksklusion er en risikofaktor, hvilket med tydelighed vises i forskningen om udsatte børn (Ploug 2007). Selv om analysen af LP-data viser, at børnene i store træk er inkluderende, og at dagtilbuddene således målt på dette parameter arbejder med god kvalitet, viser data også, at der er børn, der oplever, de er ekskluderende i nogle sammenhænge og fra visse sociale fællesskaber.

Baggrund

I forskellige samfund og i forskellige kontekster skelnes der mellem, hvad der er kvalitet i dagtilbud og hvad der ikke er. Hvad skal børn kunne og vide osv.? Hvilket dannelsesideal hersker? Kvalitet er konstant til forhandling og alt efter, hvilke sociale grupper der har størst mulighed for at sætte sig igennem med deres synspunkter og holdninger, vil sådanne opfattelser variere over tid og afspejle diskurser, dominansrelationer og værdikonflikter i samfundet (Gilliam & Gulløv 2012). Nyere forskning argumenterer for et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i dagtilbud (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Det er, blandt andet ifølge Sonja Sheridan,

”et nyskabende perspektiv, som både er kulturoverskridende og kulturfølsomt, fordi den betydning, som bliver tillagt kvalitet, dels er relateret til subjektive erfaringer, dels til intersubjektivt vedtagne værdier og kundskaber om førskolen inden for forskellige samfundssystemer” (Sheridan 2012, s. 36).

Definitionen indebærer, at pædagogisk kvalitet ses som et flerdimensionelt, værdiladet, meningsbærende og målrettet fænomen. Den fremhæver, at kvalitet i førskolen [dagtilbuddet] dels er holdbar i betydningen mere bestandig og kulturgenerel, dels dynamisk, foranderlig og kontekstuel påvirkelig. Derimod er den ikke endegyldig, og at enes om en endegyldig definition ses her som hverken muligt eller attråværdigt (Sheridan 2012, s. 36). På linje med Siraj-Blatchford & Wong (1999) mener Sheridan, at både den såkaldte objektivistiske tilgang, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika, og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af kvalitet skal medregnes (Sheridan 2012). Omvendt kan vi indvende, at hvis ikke der eksisterer en række nationale standarder kan det føre til, at der accepteres en meget stor spredning og store forskelle i kvalitet på alle niveauer. Dog viser en række komparative studier viser, at generelle kvalitetskriterier ikke uproblematisk kan overføres fra en kontekst og kultur til en anden (Siraj-Blatchford & Wong 1999). Pædagogisk kvalitet eksisterer ikke ”i fast form” i sig selv, men tager form og får indhold i spillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne (konteksten) i dagtilbuddene.

I dette samspil bør såvel nationale standarder som forskellige perspektiver på kvalitet fra interessenter interagere.

”From an interactionistic perspective, children and the environment influence, and are influenced by, each other in a continuous interplay”
(Sheridan 2009, s. 255).

Sheridan hævder, at for at få et fyldestgørende indblik i pædagogisk kvalitet er det nødvendigt at studere det samme aspekt og fænomen og de samme situationer fra mere end ét perspektiv af gangen (Sheridan 2007; 2009). Således kan vi inden for fire dimensioner på baggrund af forskning i kvalitet i dagtilbud konkretisere til nogle overordnede pejlemærker/ kvalitetskriterier for det pædagogiske miljø og de pædagogiske processer i dagtilbuddet, der tager afsæt i, at det i et dagtilbud af høj kvalitet handler om omsorg, gode relationer og muligheder for læring og udvikling – set i et børneperspektiv (Næsby 2009; 2012b)²⁹. Det vil sige:

- Børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til læring og deltagelse i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer (perspektiv: inklusion)
- At der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, dvs. at der arbejdes systematisk ud fra et bevidst læringssyn (perspektiv: læring)
- At børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne, dvs. at der arbejdes med inddragelse og deltagelse (perspektiv: medvirken)
- Opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn. Dvs. bevidsthed om interaktionsformernes betydning og at det er de voksne, der har ansvaret for kvaliteten af dem (perspektiv: relationer/samspil).

Når et miljø både kan karakteriseres som læringsorienteret, deltagerorienteret (fx i form af mange valgmuligheder), samt at pædagogen lytter til og inddrager barnet, og der er mulighed for opbyggelse af gode relationer³⁰, så er der tale om meget høj kvalitet.

²⁹ Der redegøres for dette afsæt og definitionen af kvalitet i dagtilbud i Næsby 2012b, 2014. Kvalitetskriterierne er valideret i ECERS- R (Early Childhood Evaluation Rating Scale – Revised, Clifford et al., 2010).

³⁰ Ikke alle relationer kan karakteriseres som lige gode. Her tænkes på kvalitet som den beskrives i ICDP-programmet (Hundeide 2004, Næsby 2009)

Skematisk kan kriterierne (se nedenfor i tabel 1) således ses som det generelle grundlag for kvaliteten af (og etikken) i den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de specifikke og aktuelle mål for pædagogisk arbejde: Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, hvordan børn får mulighed for at lære, og hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns trivsel, læring og udvikling, er et produkt af en lang række faktorer, bl.a. pædagogernes kompetencer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

Tabel 1. Kriterier for pædagogisk kvalitet

Kriterier for pædagogisk kvalitet	Pædagogisk perspektiv	Pædagogens kompetence
Børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden	Inklusion	Hvordan processerne er inkluderende og hvilken effekt, det har for børn og pædagoger, hvilken betydning det har for børnegruppen
At der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser	Læring	Hvordan læreprocesserne begrundes, planlægges og gennemføres, så de skaber ny værdi for den lærende
At børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne	Medvirken	Hvordan processerne er anerkendende og hvilken effekt, det har for børn og pædagoger, hvilken betydning det har for børnegruppen og kan få for deres medborgerskab
Opmærksomhed på kvaliteten af samspillet mellem voksne og børn. Bevidsthed om interaktionsformernes betydning	Relation	Hvordan samspillet udvikler relationer og beriger og udvider børn og voksnes viden og handlemuligheder

I denne undersøgelse af data fra kortlægningen i dagtilbud (Nordahl et al 2012), er det primært den sociale og den psykiske inklusion, der indkredses gennem faktoranalysen. Den sociale i form af kontaktpædagogernes udsagn og den psykiske i form af børnenes egne udsagn.

3.2.1 DEFINITION AF INKLUSIONSBEGREBET

Inklusion betyder traditionelt at ”medregne” og er det modsatte af eksklusion, der betyder at ”udelukke”. Når alle børn og unge, jævnfør den etiske og den pragmatiske diskurs (Engsig 2012), har ret til at deltage i fællesskaber, bliver det tydeligt at deltagelsen i sig selv har stor betydning (Næsby & Qvortrup 2014). Alle har ret til at være med, så den pædagogiske udfordring og opgave bliver at styrke fællesskaberne på en sådan måde, at alle får mulighed for at deltage i og bidrage til fællesskabet. Man lærer ved at deltage i læring/ læreprocesser. Man udvikler sig ved at deltage i et udviklende fællesskab.

Min definition af inklusion som mål lyder: *at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber*. Anerkendt, fordi det er den moralsk-etiske fordring, der understøtter børns følelse af at være værdifuld. Samspil, fordi det i interaktionistisk og kommunikationsteoretisk perspektiv er et kernebegreb og omdrejningspunkt for kvaliteten af relationer, læring og udvikling og muligheder for medvirken i fællesskaberne. Inklusion som proces kan derfor defineres som det at tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske processer af en sådan kvalitet, *at det fremmer børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden*.

Definitionen af inklusionstyper og inklusionsmatricen bygger på sociologisk systemteori (Luhmann 2007; Jönhill 2012; Qvortrup 2012) og på den antagelse, at ingen er totalt ekskluderet fra samfundet, for samfundet er vi alle i, samfundet er *et* globalt system. Iagttaget med systemteori og distinktionsteorien (Luhmann 2007) går vi fra stratifikation af kvalitetsformer til differentiering af kvalitet. Fra et oppefra-og-ned perspektiv til et indenfor-udenfor perspektiv. Inklusion betyder i dette perspektiv, at man er relevant for systemet, at man har en kommunikativ adresse. I pædagogisk organiseret aktivitet er børn relevante for systemet. Det giver fx ikke mening at afholde en samlingsstund, hvis ikke børnene faktisk er til stede. Hvis der er en pædagogisk intention, et mål for aktiviteten, er det hensigtsmæssigt, at børnene deltager aktivt, at de også socialt er inkluderede.

I kvalitetsperspektiv er det tilmed vigtigt at have øje for, om børnene selv oplever, de er inkluderet i samlingsstunden og dens aktiviteter. Denne oplevelse er grobund for udviklingen inden for de andre kvalitetskriterier – og omvendt.

I organiseret pædagogik er inklusion ikke til forhandling. Børnene har ret til at deltage, og begrundet, planlagt og gennemført pædagogisk arbejde skal derfor altid finde sted ud fra en didaktisk ramme (Hansen 2013). I mere uformelle systemer, fx i en legegruppe, kan inklusion være til forhandling (Jönhill 2012). Uorganiseret pædagogik åbner altså i dette perspektiv for eksklusionsmekanismer.

Som formanalytisk model består såvel kvalitetsmodellen som inklusionsmatricen af skalaer og kategoriseringer. Disse er ikke absolutte på den måde, at der er præcise kausal-sammenhænge imellem dem. Kategorierne skal mere ses som ”idealtyper”, hvor jeg prøver at betegne forskellene imellem dem og samvariansen som et kontinuum. Kvalitet hhv. inklusion er meget komplekse begreber. Formanalyse er et meget brugbart værktøj til at reducere kompleksitet og til at vise, hvad der hører til i en bestemt kontekst, hvad der skal medregnes og ikke skal medregnes.

3.2.2 INKLUSIONSMATRIX

Vi har i LSP-gruppen på Aalborg Universitet/UCN arbejdet på at udvikle en sociologisk analysemodel og en definition, der bygger på et formanalytisk tilsnit, og som kan håndtere denne kompleksitet (Qvortrup 2012). Inklusion ses gennem to dimensioner. Den ene dimension handler om typen af inklusion. Det er den mere målorienterede side af begrebet. Hermed indføres en skelnen, der reducerer kompleksitet. Vi skal med dagtilbuddet som reference og som organisation her ikke skelne forskellige diskurser, men forskellige typer af mål. Når vi forstår inklusion som mål, forenkles forholdene, og vi kan skabe højere sensibilitet for træk, som hæmmer eller fremmer målsætningen (Thyssen 2008, s. 173). Uanset hvordan målene konkret fastsættes – i forlængelse af Dagtilbudsloven – får vi afgrænset os til et bestemt funktionssystem og hermed udpeget, hvad der er relevant, og hvad der ikke er. Dette udelukker ikke, at dagtilbuddet kan orientere sig efter andre funktionssystemer.

Den anden dimension omfatter de forskellige former for fællesskaber, individet enten er inkluderet i eller partielt ekskluderet fra (Jönhill 2012). Dette udgør den mere processuelle side af begrebet, altså hvilke fællesskabsformer der faktisk kan identificeres empirisk i pædagogisk praksis, og hvordan de på den ene side stiller krav til pædagogisk ledelse og didaktik, og på den anden side i hvilket omfang de inddrager børnenes perspektiv.

I den sociologiske analyse rettes opmærksomheden på disse organisationsformer som de interaktionssystemer, vi ønsker at iagttage, dvs. hvordan der forstås og kommunikeres i og om disse former – ikke hvordan den enkelte pædagog i sin bevidsthed forstår inklusion og eksklusion. Når det gælder de mindste børn i dagtilbud (her: børnehave), er der ikke i signifikant grad børnefællesskaber uden for

dagtilbuddet, som børnene organiserer på egen hånd, men i det økologisk-systemiske perspektiv, jeg lægger til grund og som inden for denne ramme beskrives gennem et interaktionistisk perspektiv (Næsby 2014), interagerer alle delsystemer eller niveauer med hinanden, og der øves indflydelse på tværs af disse. I modsætning til den første dimension, ”hvor der er tre og netop tre typer eller grader af inklusion, er inddelingen og kategorierne på den anden dimension altid et empirisk spørgsmål” (Qvortrup 2012, s. 11). Og det afhænger af kontekst og perspektiv, hvilke former der helt konkret er tale om.

Tabel 2. Inklusionsmatricen

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Vi vil altså skelne mellem de forskellige typer af inklusion. Dels er dette som nævnt et spørgsmål om at kunne reducere kompleksiteten, således at der, i det mindste analytisk, kan identificeres tre forskellige mål. Dermed kan pædagogen fokusere interventionerne, og hvordan ledelsen af dem kan variere. Dels er der tale om, at det udbytte en række dominerende definitioner opererer med, og som fx Manchesterdefinitionen har som del af definitionen, må revideres og ses i lyset af de mål, der hersker for pædagogisk praksis (Manchester 2012; Booth & Ainscow 2002). Her er der ikke blot tale om læring, der fx i Rasmus Alenkærs definition (2011) integreres i inklusion, eller måske ligefrem ses som en forudsætning for læring, men om Dagtilbudslovens hele vifte af mål, der fx i praksis udmøntes som

mål inden for læreplanernes temaer. Skal der ses på udbytte, kan det ikke reduceres til læring som effekt af inklusion. Der er andre effekter, der lige så vel kunne fremhæves, og ikke alle er lige målbare. Og omvendt er der ikke belæg for at hævde, at inklusion altid fører til læring. Tværtimod er det almindelig kendt, at man fx sagtens kan deltage i undervisning såvel fysisk som socialt inkluderet uden at lære noget. Ja, man kan vel også hævde, at man kan opleve sig inkluderet i noget uden at lære noget. Det kan hjerneforskningen dokumentere. Læring er en mulighed, men ikke en forudsætning for inklusion. Inklusion kan medvirke til at fjerne barrierer for læring og skabe gode forudsætninger for læring (Næsby & Qvortrup 2014).

En almen model for og definition af inklusion må derfor afholde sig fra at hævde noget om årsagssammenhænge, og vi nøjes med at skelne mellem tre typer af inklusion på den ene side og en række empirisk funderede former og processer på den anden side (se også Qvortrup & Hansen, 2013).

Typer af inklusion

De tre typer af inklusion i den første dimension definerer vi på denne måde: For det første den fysiske inklusion, som afgøres ud fra spørgsmålet om tilstedeværelse og/eller fravær. For det andet den sociale inklusion, som afgøres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller ikke-deltagelse. Og for det tredje den psykiske inklusion, som afgøres ud fra spørgsmålet om oplevelse af inklusion: "Oplever individet sig som inkluderet, eller gør det ikke?" (Qvortrup 2012, s. 13). I sociologisk og systemteoretisk perspektiv kan vi sige, at vi skelner mellem fysiske, sociale og psykiske systemer (Næsby & Qvortrup 2014). Den videre konditionering af denne skelnen medfører:

Til *den fysiske inklusion* hører både spørgsmålet om retten til at være med, konkret retten til en plads i dagtilbuddet, og retten til at deltage i en praksis, der reguleres af love og regler, altså retten til at være med i den særlige samfundsmæssige praksis, der nu engang udspiller sig i og omkring et dagtilbud. I dagtilbudsloven hedder det i paragraf 1 stk. 1 bl.a., at formålet er at fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og i stk. 3 at forebygge negativ social arv og eksklusion. Og i paragraf 7 om formålet med dagtilbud inden skolestart hedder det videre, at "børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring"³¹. Opgaven er altså, i traditionel forstand, at tilbyde børn et pædagogisk miljø, at skabe et lærings- og udviklingsrum, der fremmer inklusion ved at forebygge eksklusion. Den fysiske inklusion kan videre afgøres ud fra, hvordan dagtilbuddet fysisk er indrettet: stuerne, aktivitetsrum, alrum osv. Det æstetiske miljø, adgangen til materialer, typer af materialer fx iPad, perleplader, byggeklodser osv. og mulighederne for udforskning af materialer og omgivelser i

³¹ Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013): Dagtilbudsloven. LBK nr 1240 af 29/10/2013 (Gældende).

det hele taget. Endelig er dagtilbuddet som organisation, ledelse, personalenormering og anvendelse af ressourcer i øvrigt faktorer, der påvirker fællesskaberne i dagtilbuddet, og som kan fremme eller hæmme den fysiske inklusion.

Den *sociale inklusion* handler om at deltage i og blive inddraget i de tætte samspil mellem barn og omsorgsgiver, som skaber den egentlige inklusion gennem kvalitet i relationerne, anerkendelse og inddragelse i de pædagogiske processer, og – med et udtryk fra Jean Lave– giver varierede deltagelsesmuligheder med henblik på at skabe mening for og med deltagelsen i den bestemte kontekst. Dagtilbudsloven uddyber, at det skal ske gennem samarbejde med forældre, skole og fritidstilbud og gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati ved at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund. Konkret ser vi her på grupperinger af børnene, typer af aktiviteter, muligheder for fordybelse, muligheder for at etablere venskaber, dialogformer, kvaliteten af pædagogernes samspil med børnene, der påvirker fællesskaberne kvalitativt, og på muligheden for at udvikle sociale kompetencer, som kan fremme eller hæmme den sociale inklusion.

Den *psykiske inklusion* retter fokus mod barnets egen oplevelse af at være anerkendt og inkluderet. I psykologisk forstand altså oplevelsen af, at man har indflydelse på og rådighed over egne livsbetingelser (mestring), en tryk tilknytning og en god selvopfattelse. At udvikle en oplevelse af inklusion rækker her ind og påvirker identitetsdannelsen. Den sker i denne forståelse interaktivt, gennem intersubjektive processer. Det er noget, som børn, ifølge pædagogerne, bedst lærer i et miljø kendetegnet ved mangfoldighed og forskellighed. Inklusion skal tage udgangspunkt i barnet, dvs. at børn skal have mulighed for at udfolde sig gennem leg og aktivitet på egne initiativer og præmisser (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: Rapport nr. 2). Som forskningen viser, handler *høj kvalitet* om, at pædagogerne møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser, og at de forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål, og er læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Næsby 2012b). Pædagogerne skal tage stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter der er væsentlige for børns inklusion, læring og udvikling samtidig med, at de kan gribe nuet, dvs. spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al 2009, s. 244). Oplevelsen af at have en ven, at have nogen at lege med, at de voksne lytter og at de voksne viser de kan lide én, påvirker fællesskabsfølelsen og fremmer børns oplevelse af inklusion. Ved at skelne mellem social og psykisk inklusion opnår vi den fordel, at modellen skelner mellem børneperspektivet og børns perspektiv. Dvs. når modellen anvendes til analyse af praksis, indfanges børnenes eget perspektiv, og ikke kun det perspektiv den, der iagttager (fx pædagogen) lægger til grund for iagttagelsen.

Inklusionsformer i dagtilbud

I den anden dimension ses på konteksten for de intersubjektive processer, eller former for fællesskaber, som barnet deltager i. Denne dimension kan også karakteriseres som den pædagogisk-didaktiske dimension, idet jeg forudsætter, at børnene jo dels allerede *er* fysisk inkluderet i et pædagogisk ledet fællesskab, dels at der i et dagtilbud er tale om et bestemt indhold i og mål for de pædagogiske processer. Formerne i denne dimension kan nuanceres efter graden af medvirken (Næsby 2009, 2014) dvs. karakteren af de samspil, der finder sted eller samværsformen. Forskellene kan iagttages helt konkret i dagtilbuddet, men er også et udtryk for, hvordan og på hvilket pædagogiske grundlag pædagogerne planlægger de interaktioner, der har til hensigt at understøtte børnenes trivsel, læring og udvikling. Fællesskabsformerne er empiriske, dvs. at de fremtræder i sammenhæng med den kontekst, der undersøges. Her dagtilbudspraksis. Inklusion betyder traditionelt at ”medregne” og er det modsatte af eksklusion, der betyder at ”udelukke”. Der er i disse år et stærkt politisk, administrativt og pædagogisk krav om, at vi skærper blikket for, hvordan pædagoger påtager sig ansvaret for at medregne alle. Mottoet er, at alle har ret til at være med. Derfor bliver den pædagogiske udfordring og opgave at styrke fællesskaberne på en sådan måde, at alle får mulighed for at deltage i og bidrage til fællesskabet.

Til inklusion hører også det modsatte, eksklusion, dvs. det at være uden for fællesskabet, udsat og ikke regnet for værende af værdi for andre. Nyere forskning har påvist, at de pædagogiske institutioner undertiden kommer til at medvirke til eksklusion af børn (Kjær 2010). Der er ofte skjulte eksklusionsmekanismer både i samfundet, i kulturen, i organisationen, i dagtilbuddet – ja, endog som fordomme hos den enkelte pædagog.

Sådanne eksklusionsmekanismer, der kan være kommunikativt funderede, men også værdibaserede, skal afdækkes, italesættes og medreflekteres, hvis professionens selvforståelse for alvor skal udvikles i retning af en mere anerkendende og inkluderende pædagogik. Dette gælder ikke mindst for ledelsen af dagtilbud og for pædagogernes ledelse af de pædagogiske processer. Det er vigtigt, at inklusion er et centralt tema for dagtilbuddet, at der sættes klare og ambitiøse inklusionsmål, at ubevidste eksklusionsmekanismer italesættes, og at medarbejdernes inklusionskompetencer styrkes. Det er den pædagogiske ledelses ansvar, at dette sker.

En fundamental forudsætning for, at inklusion både kan gøres til et centralt tema, og at medarbejdernes kompetencer kan styrkes, er, at alle medarbejdere ved, hvad man taler om, og at man har en fælles, forståelse af, hvad inklusion er. Der skal formuleres en definition af inklusion i det enkelte dagtilbud, der både kan anerkendes af alle, så den gøres til et fælles anliggende og kan operationaliseres, så alle kan se, hvad de skal gøre, for at få indsatsen til at lykkes.

Definitioner af inklusion

I de senere år er den traditionelle definition af begrebet blevet udfordret, og der har udviklet sig en lang række bud på, hvad inklusion er, og hvorfor den er vigtig, og hvordan den skal realiseres.

”Vi har at gøre med et begreb og en pædagogisk, politisk og ideologisk tendens, der i den grad er centrum i en eklatant diskursiv magtkamp. Denne diskursive magtkamp forplumrer billedet og forståelsen af inklusionsbegrebet, og den forvirrer os. Praktikere, forskere og politikere trækker på forskellige diskurser, når de taler om inklusion, hvilket skaber en række modsatrettede positioner, som vi forstår og handler fra” (Engsig 2012, s. 36).

Når vi beskæftiger os med uddannelsessystemet, som dagtilbud mere og mere ses som en del af, kan vi med afsæt i Salamancaerklæringen identificere fire diskurser (Dyson 1999, Engsig 2012, s. 37):

- En etisk diskurs, der henviser til et rettighedsperspektiv, hvor alles ret til uddannelse og indflydelse over egne livsmuligheder betones
- En politisk diskurs, hvor nationale målsætninger om uddannelse til alle fremhæves
- En økonomisk diskurs, der sætter spørgsmålstejn ved måden, hvorpå de samlede udgifter til dagtilbud anvendes, og henviser til overvejelser om optimal ressourceudnyttelse
- En pragmatisk og pædagogisk diskurs, der henviser til, at den inkluderende skole/det inkluderende dagtilbud må være den mest effektive organisering, hvormed man sikrer uddannelse og trivsel til alle børn.

I den pædagogiske diskurs finder vi den traditionelle skelnen mellem at være medregnet, dvs. passivt til stede, og at være deltager i fællesskabet, bl.a. hos Pedersen, Larsen, Kornerup & Madsen (2009) og Madsen (2005). Vægten lægges her på den sociale inklusion, dvs. med et perspektiv på, hvordan fællesskaberne kan indrette sig og organiseres pædagogisk, så der bliver deltagelsesmuligheder for alle børn. Vi finder også – primært inden for folkeskolen og i evalueringsforskningen – den såkaldte Manchester-definition (2012), der lyder som følger:

”Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools” (Manchester 2012).

Alenkær (2011) lægger sig op ad sidstnævnte definition, når han i sin ”IC3-model” definerer inklusion som den enkeltes oplevelse af kvalitet mht. fysiske betingelser for ophold (fysisk inklusion), værdi i det sociale fællesskab (social inklusion) og udbytte af uddannelse (akademisk inklusion). Begrebet beskrives videre som den dynamiske og vedvarende proces, ”der øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte” (Alenkær 2008, s. 25).

Det rejser en ret kompleks diskussion om, hvorvidt og hvordan man kan skelne inklusion fra andre begreber, fx læringsbegrebet. På den ene side er der en stærk pointe i at adskille inklusion fra læringsbegrebet, således at inklusion ikke bliver et diffust overbegreb, der omfatter både trivsel og læring. På den anden side indebærer ideerne om inklusion, at en grundlæggende forudsætning for menneskers liv, trivsel, læring og udvikling er at være anerkendte deltagere i sociale fællesskaber. Vi bliver kun til som mennesker gennem sociale fællesskaber, altså i en form for interaktion, samspil med omverden, herunder i skolens eller dagtilbuddets læringsfællesskab. Og hvis man ikke alene skal deltage i læringsfællesskabet, men også skal opleve sig aktivt inkluderet og anerkendt, forudsætter det, at man lærer noget. Der er således på den ene side analytiske grunde til at skelne mellem inklusion og læring, fordi de repræsenterer to forskellige mål for dagtilbuddet og måles efter to forskellige kriterier, mens der på den anden side kan være definatoriske grunde til at se dem i sammenhæng, fordi oplevede læringsresultater er forudsætningen for, at det enkelte barn føler sig som anerkendt deltager i læringsfællesskabet.

Her rækker vi videre ind i den etiske diskurs, for så vidt angår normalitetsbegrebet og ligerettighedsbegrebet, for som Booth og Ainscow (2002) argumenterer for:

”Inkluderende uddannelse er godt dokumenteret og hviler på begreber om lighed og menneskerettigheder. Inklusion er meget mere end et politisk krav: Den er baseret på en moralsk position, som værdsætter og respekterer hvert enkelt individ og som hilser diversitet velkommen som en rig læringsressource” (Booth & Ainscow 2002)³².

Ifølge Jönhill (2012) og en sociologisk analyse af inklusion, er dette ikke tilfældet. Inklusion er ikke et generelt princip, for inklusion er altid partiel. Ingen er således altid fuldstændig ekskluderet fra alle samfundets delsystemer eller sociale systemer. Dette gælder både socialpædagogik og almenpædagogik. Det socialpædagogiske blik for fællesskaberne og det specialpædagogiske for individet er to sider af samme sag, der vel i virkeligheden aktuelt er en del af det almenpædagogiske.

³² Ainscow et al., se: <http://www.csie.org.uk/inclusion/> (min oversættelse)

Og vi kunne fortsætte med den politisk-økonomiske diskurs, der på den ene side drejer sig om kvalitet i dagtilbud, normeringer og efteruddannelse af det pædagogiske personale (fx OECD, 2006, Bennett 2006) og på den anden side, hvorvidt de stigende udgifter til specialtilbud kan tøjles. Der er sådan set ikke nogen af ovennævnte definitioner, der fremstår ubegrundede, men de gør som nævnt feltet uoverskueligt og vanskeligt at analysere og evaluere på. At indtage et inklusionsperspektiv, der gør os i stand til analytisk at indfange begrebet, bygger på, som Carsten Pedersen anfører, ”at det er hele barnets sociale miljø, der er genstand for intervention” (Pedersen et al 2009, s. 29). Det vil sige, at når det politiske mål er, at 96 % af alle børn skal inkluderes i et almenpædagogisk dagtilbud, er det det almenpædagogiske, der kommer i fokus. At dømme efter de aktuelle pædagogiske diskussioner er det således også inden for det almenpædagogiske, vi ser de største udfordringer. Børn med diagnoser, og andre med behov for et specialpædagogisk tilbud, vil fortsat få det, den store udfordring er alle andre børn. Hvoraf nogle i pædagogernes øjne udviser en form for problemadfærd, og nogle i børnenes egne øjne ikke trives i dagtilbuddet (Nordahl et al 2012).

Hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især, og hvordan det finder sted, er et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden, pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for, planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i pædagogisk perspektiv rettet mod børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.

Inklusion er netop at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber. Anerkendt, fordi det er den moralsk-etiske fordring, der understøtter børns følelse af at være værdifuld. Samspil, fordi det i interaktionistisk og kommunikationsteoretisk perspektiv er kernebegreb og omdrejningspunkt for kvaliteten af relationer, læring og udvikling og muligheder for medvirken i fællesskaberne.

3.2.3 MEDVIRKEN

Traditionelt har pædagoger ifølge danske og norske undersøgelser lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Jensen & Bremberg 2011; Bratterud, Sandseter & Seland 2012). Set i dette lys ”er børns medvirken central og det kan antages at have betydning for deres trivsel” (Bratterud, Sandseter & Seland 2012, s. 6; Jonsdottir 2007). Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogernes lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

”Medvirken er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for alle barn opplever å bli set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver vekslakt” (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 7).

Medvirken er tæt forbundet med inklusion. Som vi også i det følgende afsnit vil se, kan det være svært at skelne, hvad der hører til det ene, og hvad der hører til det andet. Inklusionens subjektive element – oplevelsen af at være inkluderet – stimuleres af at blive inddraget i beslutninger om aktiviteter, at blive mødt med anerkendelse og at opleve, at ens perspektiv tillægges mening og betydning i inklusionens sociale element. Men måske kan man skelne på den måde, at vi, hvad angår pædagogiske processer, siger, at for at medvirke må man være inkluderet. Spørgsmålet i forlængelse af dette er så, om børn skal medvirke og inkluderes i alle beslutninger, som er til deres eget bedste. I interaktionistisk perspektiv vil det pædagogisk være muligt, men etisk uforvarsligt. At være demokratisk sindet og arbejde for alle børns optimale medvirken er ikke det samme, som at børn skal medvirke i alle beslutninger, der vedrører dem. Dansk lovgivning er demokratiteoretisk fx indrettet således, at der i alle tilfælde skal tages hensyn til barnet tarv.

”Det vil si at av hensyn til barns beste vil det å medvirke på alle områder og ta del i alle beslutninger være verken mulig eller ønskelig” (Pettersvold 2014, s. 128).

Som uddannelsesforskeren Gert Biesta, der har arbejdet med demokratibegrebet, er inde på, er det mest realistiske i forbindelse med små børn, at vi kan tale om ”momenter af demokrati” (Biesta 2007; Pettersvold 2014, s. 129). For som et pædagogisk-didaktisk argument viser, er mulighederne for medvirken og pædagogernes udøvelse af demokrati afhængig af den pædagogiske virksomheds mål (de samfundsmæssige love og reguleringer), og af de konkrete pædagogiske mål (pædagogernes viden og kunnen, værdigrundlag og holdning) set i forhold til barnets kompetencer og intentioner (Næsby 2014). Pædagogiske diskurser og pædagogens samlede kompetencer, herunder børnesyn og evne til at afbalancere omsorgen i et magtperspektiv (Sheridan 2007) er også afgørende for graden af børns medvirken. Sammenfattende kan vi også sige, at det afhænger af konteksten.

I et dagtilbuds hverdagspraksis kan der skelnes mellem flere forskellige kontekster. I den pædagogiske dimension af ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) – den forskningsbaserede evalueringsmetode, der som nævnt anvendes i flere forskningsprojekter (Harms et al 1998; Sylva et al 2010; Sheridan et al 2009) – fokuseres der i det interaktionistiske perspektiv på konteksterne for de intersubjektive processer, de sociale arenaer eller former for fællesskaber, som barnet medvirker i.

Denne dimension kan også karakteriseres som den pædagogisk-didaktiske dimension, idet vi forudsætter, at børnene jo dels allerede er fysisk inkluderet i et pædagogisk ledet fællesskab, dels at der i et dagtilbud er tale om et bestemt indhold i og mål for de pædagogiske processer.

Fællesskabsformerne kan beskrives efter den grad af indflydelse eller medvirken, barnet har i dialogerne om, hvad der skal foregå i den pågældende sammenhæng, ligesom i den pædagogiske tænkning om pædagogen, der i forskellige læringsrum går foran, ved siden af, eller bagved barnet. Formerne kan også mere præcist beskrives af de former for mulighed for aktiv medvirken, barnet indgår i, bidrager med og medvirker til at skabe – eller det vil sige karakteren af de samspil, der finder sted – samværsformen (Næsby og Qvortrup 2014, s. 241-217).

Forskellene kan iagttages helt konkret i dagtilbuddet, men er også et udtryk for, hvordan og på hvilket pædagogisk grundlag pædagogerne planlægger de interaktioner, der har til hensigt at understøtte børnenes trivsel, læring og udvikling³³.

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet i interaktionistisk perspektiv kan uddybes ved at beskrive typiske former for fællesskaber i dagtilbud, hvor læringen, inklusionen, relationen og børnenes medvirken foldes ud, og som giver forskellige muligheder for læring og inklusion, medvirken og relationsdannelse. Det drejer sig om:

- Formelle, pædagogstyrede og professionelt ledede fællesskaber
- Det pædagogstøttede fællesskab
- Fællesskaber i lokalmiljøet
- Børnenes egne fællesskaber
- Det interpersonelle fællesskab

Det pædagogiske rum, konteksten, læringsmiljøet i dagtilbuddet osv. udgøres af disse fællesskaber. I interaktionistisk perspektiv danner fællesskabsformerne betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling. De danner den ramme, som børns personlighed og social identitet udvikler sig og udfolder sig i.

³³ Fællesskabsformerne, som de gennemgås i det følgende, bygger på beskrivelsen af en sociologisk model for inklusion (Næsby og Qvortrup 2014, s. 214-217), men oprindeligt også på arbejdet med beskrivelsen af læreplaner og indsatser for udsatte børn i dagtilbud (Lind 2004; Næsby 2009a) og ECERS-evalueringsmodellen (Harms et al. 1998).

Børns identitet dannes og formes, når børns egne konstruktioner møder reaktioner fra omverden, især i samspil med betydningsfulde personer i denne omverden.

3.2.4 FORMELLE, PÆDAGOGSTYREDE OG PROFESSIONELT LEDEDE FÆLLESSKABER

Viden om børns trivsel, læring og udvikling er naturligvis helt fundamental for tilrettelæggelse af en dagtilbudspædagogik af høj kvalitet. Det engelske forskningsprojekt EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education*) anbefaler, at læring baseres på leg (Sylva et al 2010). I dagtilbud af høj kvalitet fandt man således, at legende aktiviteter og face-to-face aktivitet var afsat for og bedst åbnede for at understøtte læring. Men også at instruktive aktiviteter og lege, organiseret af pædagogen ud fra viden om børns læring og udvikling, og dialoger baseret på åbne spørgsmål er helt centrale (Siraj-Blatchford 2010, s. 157). Det betyder, at den pædagogiske konsekvens er, at der må fastholdes et blik på både struktur og proces, dvs. en kombination af de såkaldte "early education" og "the social pedagogical approach" (Bennett 2006; Siraj-Blatchford & Wong 1999; Siraj-Blatchford 2010).

Pædagogisk ledede aktiviteter i denne fællesskabsform er organiserede og tilrettelagte aktiviteter med henblik på bestemte mål, der for eksempel udspringer af læreplanen, og som i udpræget grad er styret af pædagogen. Barnet og børnenes perspektiver kan være inddragede, men deres indflydelse på aktiviteten kan være minimal. Børnene medvirker i aktiviteten, den er for dem og med dem, og målet udspringer fx af læreplanstemaet natur, men de har ikke været med til at bestemme aktiviteten. Mens pædagogerne næsten altid er opmærksomme på, om alle børn faktisk deltager i sådanne lærings- og udviklingsorienterede fællesskaber, at de tilrettelægges så alle kan medvirke, kan der godt opstå problemer med at identificere, om alle børn lærer noget, hvad de lærer, og hvorvidt de er inkluderet eller ej (Næsby & Qvortrup 2014). Selv om alle børn i en gruppe er med i eksempelvis en aktivitet om at "lege med tal", er det ikke nødvendigvis alle børn, der deltager på lige fod eller oplever at være anerkendte som deltagere i kraft af læringspræstationer og -resultater.

Didaktisk finder vi begrundelser i lovgrundlaget, værdigrundlag og lokale børnepolitiske målsætninger, og i de pædagogiske processer kan børneperspektivet som ovenfor inddrages og forklares gennem Vygotskys forståelse af børns læring og udvikling (Vygotsky 1978). I denne fællesskabsform kan vi for eksempel tale om zonen for nærmeste udvikling. Inden for denne zone er den pædagogiske opgave at indfange de aspekter, der er ved at blive aktualiseret ved et barns udvikling (de aspekter, der endnu ikke har bevæget sig fra mulighedssfæren til aktualitetssfæren, eller som hos Valsiner (1997; 2003) ses i zonen for fri

bevægelse). I denne zone er pædagogens opgave at gå foran barnet, forstået på den måde at pædagogen organiserer det sociale rum, aktiviteten og læringsrummet. Pædagogen er den kompetente person, der skal være med til at understøtte og skabe udvikling, det vil sige at stimulere processer, der kan bevæge barnet fra et sted til et andet. Ifølge Valsiner (2003) ”forstyrres” barnet, og gennem engagement samt handling skabes barnets motivation for at lære noget nyt. I pædagogisk perspektiv kan man tale om en form for ”aktivitetsfællesskab” (Madsen 2005), hvor fokus rettes mod, at de fælles aktiviteter fungerer, så alle børnene får mulighed for at deltage og drage erfaringer (Qvortrup & Næsby 2014). Hvis man som pædagog vil vide, om forudsætningerne for læring er til stede, må man spørge til, om børnene medvirker, er de inkluderende, og er relationerne positive og af god kvalitet, så motivationen er høj eller kan skabes (Næsby 2014).

I denne forbindelse er det væsentligt at fremhæve en vigtig forskningsbaseret pointe (Sheridan 2012): Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet det pædagogiske personales håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke nødvendigvis, om dagtilbuddet er godt normeret, eller om det pædagogiske personale har megen erfaring, selv om forskning viser, at det også har betydning (Nielsen & Christoffersen 2009). Det mest afgørende for kvaliteten er, om dagtilbuddet anvender uddannelsen, erfaringerne og normeringen til at inddrage børnene i processerne i dagtilbuddet. Om det pædagogiske personale er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres. Det drejer sig om pædagogens evne til planlægning og organisering af læreproces og læringsmiljø (Hansen 2013).

Det vil i interaktionistisk perspektiv sige, at kvaliteten af de pædagogiske processer og læringsmiljøets beskaffenhed er en forudsætning for optimal læring. Her er der fokus på både barnets læreproces, hvordan pædagogen nærmer sig og går i samspil med børnene, og på pædagogens opmærksomhed på og arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. Der kan udskilles fire typer forhold, som har betydning i forhold til processernes kvalitet (Sheridan 2009; Baustad 2012):

Det første forhold vedrører kvaliteten af *relationen*. Det drejer sig om pædagogens opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem det pædagogiske personale og børnene (pædagogen er også ansvarlig for det uddannede personale, medhjælpere og studerende). Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan (2009) på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer. Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det mere emotionelle plan og på det kognitive plan.

På det kognitive plan udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og guidet læring.

Det andet forhold vedrører det pædagogiske personales perspektiv og drejer sig om, hvordan pædagogen skaber muligheder for børnene for, at de kan opleve, gøre sig erfaringer og *lære*. På dette punkt er der ligeledes en række kritiske faktorer, som har betydning for kvaliteten af læringsmiljøet (Sheridan 2009; Næsby 2009). Det drejer sig om:

- Det pædagogiske personales faglige viden om læring, læreprocesser, mål og værdier
- Det pædagogiske personales engagement og nærvær (sensitivitet) i forhold til børnenes verden
- Det pædagogiske personales evne til at anlægge en læringsoptik på leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i dagtilbuddet
- Det pædagogiske personales evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige, at de kan udvide, udfordre og støtte børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen.

Resultaterne af undersøgelser af disse forhold i EPPE viser, at den pædagogiske kvalitet er højest, hvor der er mest uddannet personale, og hvor det uddannede personale deltager i efter- og videreuddannelse og andre former for vidensdeling (Sylva et al 2010).

Det tredje forhold vedrører pædagogens *børnesyn*, som udgør et kritisk og afgørende tema af særlig betydning for læringsmiljøets kvalitet. Børnesynet, som måske ofte er forbevidst og virker ”bag om ryggen” på det pædagogiske personale, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet, dets ressourcer og læringsmuligheder og det pædagogiske personales opfattelse af, hvordan børn lærer og udvikler sig. Det giver vel nærmest sig selv, at børnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå man opfatter en situation, og at interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i et ressourcesyn frem for et mangelsyn. Dvs. et *relationelt* syn på barnet som ressourcefuldt over for et syn på barnet som mangelfuldt (Hundeide 2004; Næsby 2009).

Det fjerde forhold vedrører samfundsperspektivet. Samfundsperspektivet drejer sig om det pædagogiske personales historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø.

I forlængelse af det andet forhold kan man her fremhæve, hvordan pædagogens uddannelse afspejler de historiske og aktuelle problemstillinger i pædagogisk arbejde, der påvirker arbejdsbetingelserne. De forskellige forestillinger om, hvad der er rigtigt at sige og gøre på bestemte tidspunkter (diskurser) og de visioner, professionen udvikler fagpolitisk og de mål, der i samarbejde med forældrene formuleres om, hvilke kompetencer børnene skal udvikle, osv.

Aktuelt er der som nævnt i lovgivningen på området og i de pædagogiske diskurser et stærkt fokus på børns rettigheder til at *medvirke* i lærende fællesskaber, at være *inkluderede*, trives og få muligheder for gennem medvirken at udvikle sig til kompetente samfundsborgere.

3.2.5 DET PÆDAGOGSTØTTEDE FÆLLESSKAB

Den anden fællesskabsform er den pædagogstøttede form, der i højere grad tager barnets perspektiv, eller hvor processerne og indholdet i aktiviteten forhandles. Denne form kan være særdeles intens intersubjektivt, med høj grad af anerkendelse i tætte samspil, men kan også være et hurtigt møde, et nik eller et smil (Qvortrup & Næsby 2014). Vi kan se denne fællesskabsform som zonen for understøttet handling. Barnets handlinger, blandt andet i form af aktiviteter, kommunikation, lege samt interesseområder, må i interaktionistisk forståelse støttes og befordres.

Zonen for understøttet handling indeholder samtidig grænser for, hvad et barn udsættes for, og hvad det kan deltage i. Pædagogens opgave bliver at gå ved siden af barnet eller for eksempel at arrangere ”sidemakkerfællesskaber” (Madsen 2005). Det vil sige, at børnene sammensættes i grupper eller par, hvor for eksempel de større børn hjælper de mindre børn, eller at børnene forventes at samarbejde om en opgave eller i en aktivitet/leg. Pædagogisk kan der relationelt tages afsæt i de initiativer fra barnet, der iagttages, og pædagogen har nu muligheden for at forstørre disse initiativer, så barnet oplever, at de anerkendes, og der kommer noget ud af dem (Hundeide 2004). Når barnet viser initiativer, men ikke kan selv, viser det interesse for noget og/eller tager små initiativer i retning af et kompetenceområde, som det dog endnu ikke formår ret meget konkret af, eller kun formår meget lidt af, og som det derfor næppe selv kan virkeliggøre uden hjælp.

3.2.6 FÆLLESSKABER I LOKALMILJØET

Barnet indgår, som den tredje form, i en række andre voksenorganiserede fællesskaber i lokalsamfundet, i gymnastik- og idrætsforeninger, lokale fællesspisninger, arbejdsdage på dagtilbuddets legeplads, årstidsfester osv.

I disse mere almene fællesskaber finder der også læring og udvikling sted, om end det pædagogisk må ses som en mere indirekte tilrettelæggelse af muligheder for læring og udvikling. I denne zone skelnes mellem institutionskultur og dagtilbuddets indre læringsmiljø og det omgivende lokalsamfund med dets kultur og muligheder, herunder også samarbejdet med andre interessenter, for eksempel forældre, socialforvaltning, skole mv.

I det pædagogiske arbejde er relationen til forældrene en vigtig ressource. Barnets udviklings- og læringsmiljø kan styrkes væsentligt gennem påvirkningen af forældrenes oplevelse af deres barn. En god relation mellem forældre og pædagogisk personale skaber sammenhæng i barnets tilværelse og styrker dets udviklingsmiljø, mens et problematisk forhold kan svække det tilsvarende (Hundeide 2004). Det, der udfolder sig mellem barnets miljøer som for eksempel hjemmemiljø, dagtilbud og skole, er vigtigere end det, der udfolder sig i hvert miljø isoleret set (Bronfenbrenner 1979, Bronfenbrenner & Ceci 1994; Bronfenbrenner & Morris 2006). Særlig vigtigt bliver det, når barnet kommer fra en familie, der har vanskeligt ved at varetage barnets behov for udvikling af et positivt selvbillede og sociale kompetencer. Forældrenes baggrund, for eksempel i form af uddannelse og erhverv (de såkaldte socioøkonomiske faktorer), har betydning for barnets læring og udvikling, og jo mere forældrene engagerer sig i barnets læring og opmuntrer og motiverer til læring, jo bedre muligheder har barnet for at drage fordel af læringsmiljøet – både i dagtilbuddet og siden hen i skole og uddannelse (Sylva et al 2010).

Fravær af denne støtte til læring fra forældre og familier har alvorlige konsekvenser. At forældre udøver en omsorgspraksis, hvor de overser barnets fundamentale behov og forsinket samt skader barnets udvikling, kan selvfølgelig afhænge af mange forhold. En undersøgelse gennemført blandt forældre, som udsatte deres børn for omsorgssvigt, viste, at der var seks hovedårsager til dette (Iwaniec 1995):

- Manglende bevidsthed om, at et barn har behov for opmuntring, vejledning og vedvarende positiv forstærkning for at lære, hvordan det skal opføre sig og erhverve sig hensigtsmæssige livsfærdigheder
- Manglende bevidsthed om, at når barnet har erhvervet sig nye færdigheder, så har det behov for at opleve, at der bliver lagt mærke til disse nye færdigheder, og at det bliver rost for og kan opleve sig stolt over, hvad det gør og kan
- Manglende viden om, at kritik og ydmygelse påvirker et barns væremåde og præstationer negativt

- Urealistiske forventninger til, hvad barnet magter på forskellige udviklingstrin
- Manglende værdsættelse af barnets individuelle karakteristika og individuelle behov
- Forældrene bryder sig ikke om eller afviser barnet.

De fire første punkter omhandler pædagogiske udfordringer. De er formuleret på en måde, der antyder, at forældre er påvirkelige. Omsorgssvigt må ikke betragtes som noget uafvendeligt, men skal ses som en relation mellem en voksen og et barn, der kan påvirkes. En god relation kan være forudsætningen for at påvirke forældrenes syn på barnet og deres forestillinger om, hvad god omsorg er (Næsby 2009).

Gennem den daglige kontakt til børn, der ikke får, hvad de har behov for af omsorg hjemme, og som udviser tydelige symptomer på dette, kommer pædagogen i dagtilbuddet let i et modsætningsforhold til forældrene. På den ene side kan sagsbehandlerne overidentificere sig med forældrene på en måde, så de ikke ser barnets behov. Men på den anden side kan pædagogen identificere sig så meget med barnet, at de kommer i et modsætningsforhold til forældrene. Ved at sætte fokus på de ressourcer forældrene har og bidrage til at styrke og videreudvikle disse, vil det pædagogiske personale være en god støtte for barnets opvækstmiljø (Hundeide 2004). Men hvordan kan vi så samarbejde med forældrene på en måde, så barnet samlet set, i dagtilbuddet såvel som i hjemmet, får den tilstrækkelige omsorg og dermed de bedste betingelser for læring? Vi kan spørge:

- Er der tilstrækkelig sensitivitet over for forældrenes behov ud fra en tilstrækkelig indlevelse i deres situation?
- Er der øjenkontakt og udveksling af positive signaler i form af mimik, gestus og bevægelser?
- Er der tilpasning til og opfølgning på positive initiativer og aktiviteter hos forældrene gennem anerkendelse og bekræftelse?
- Understøttes forældrenes initiativer og forsøg på mestring gennem en kommunikation, der giver dem en positiv selvfølelse?

Ved at have opmærksomhed på ovennævnte centrale spørgsmål kan dagtilbuddet påbegynde en proces, der kommer barnet til gode gennem etableringen af en relation til barnets forældre, hvor det pædagogiske personale bliver i stand til at påvirke forældrenes oplevelse af deres eget barn og deres rolle som omsorgspersoner (Hundeide 2004).

3.2.7 BØRNEGENES EGNE FÆLLESSKABER

Den fjerde form er børnenes selvorganiserede fællesskaber i og i tilknytning til dagtilbuddet, hvor børnene på eget initiativ organiserer fællesskaber, typisk om lege, og hvor børnenes egen indflydelse er høj (Næsby & Qvortrup 2014). Legene er lystbetonede, og de børn, der leger sammen, er ansvarlige over for og engagerede i hinanden, men ikke nødvendigvis for andre børn, der prøver at komme ind i legen. Pædagogisk kan man med Madsen (2005) benævne den fjerde form som "alliancefællesskaber", eller man kan sige, at pædagogen "går bagved barnet". Denne metafor skal dog ikke misforstås. Det betyder nemlig ikke, at pædagogen kan fralægge sig ansvaret, trække sig tilbage eller lignende. I de dagtilbud, hvor det sker, opnår børnene ofte mindre kontakt, både indbyrdes og med voksne. Det er netop det modsatte af, hvad småbørnsforskningen viser er vigtigt, især for de mindste børn (Hansen 2013).

Forskning i børns tidlige læring viser, at tilbageholdende og afventende pædagoger, der synes at betragte børnenes fællesskaber på afstand, er et udtryk for lav kvalitet (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Læringsmiljøet skal stadig organiseres, så børnene kan udnytte de muligheder, der stilles til rådighed optimalt. Rum og indretning, valg af materialer og tilgængeligheden af dem for børnene selv er vigtige forhold.

I et interaktionistisk perspektiv kan vi tale om zonen for fri bevægelse. Denne zone tager udgangspunkt i et givent læringsmiljø og de muligheder og eventuelle begrænsninger, der findes der, men vægten ligger på børnenes egne initiativer og de kompetencer, de har. Der er i dagtilbuddet altid rammer, der opstilles for det tilladte, og værdier, som er et udtryk for det, der anerkendes inden for den givne institutionskultur. Det påvirker og omhandler blandt andet et barns handlinger, tanker og følelser. Inden for denne zone er pædagogen ikke direkte, men indirekte støttende i skabelsen af læringsmiljøet samt de muligheder, der anerkendes og de begrænsninger, der gives (Næsby & Qvortrup 2014). Her går pædagogen så at sige "rundt om barnet". Det handler om de anvisninger, der lægges ud for kommende handlinger, den læring, eller måske mere præcist her, den socialisering, der skabes muligheder for.

Valsiner (1997, 2003) forklarer det som de mulighedsgivende og mulighedsbegrænsende dele i et læringsmiljø, der eksisterer. Dette er dele, der henholdsvis trækker og skubber til udviklingsprocessen hos et barn og, i sammenhæng med et barns egen personlige målrettedhed, skaber handling og dermed læring og udvikling.

3.2.8 DET INTERPERSONELLE FÆLLESSKAB

Endelig kan vi tale om det interpersonelle barn-barn-forhold. For børn i grupper og større fællesskaber ser vi her på de mere nære mellemmenneskelige relationer. I positiv forstand er der tale om venskaber mellem børn. Et af de væsentlige dilemmaer, barnet er i, når det er blandt jævnaldrende, er ønsket om at tilgodese egne behov i modsætning til at tage hensyn til kammerater og venners behov, men jo ældre barnet bliver, desto mere vil det orientere sig mod venskaber med jævnaldrende. Også denne fællesskabsform profiterer af nærværende pædagoger, særlig blandt de mindste børn, hvor der kan være brug en hjælpende hånd for at komme ind i en leg. Men også blandt de større børn, hvor mulighederne for at lege på egen hånd, uden pædagoger deltager direkte, går hånd i hånd med lege, hvor pædagogen deltager og for eksempel understøtter de interpersonelle relationer. Relationerne styrkes ved at italesætte, anerkende og rose børnenes handlinger: børn, der hjælper legen og dens udvikling på vej, eller for eksempel hjælper et andet barn ind i en aktivitet (Nordahl et al 2012). Også gode venner eller børn, som barnet beundrer, har betydning for barnets adfærd på grund af den følelsesmæssige forbindelse eller høje status, som disse børn repræsenterer (Schaffer 2002). Det vil sige, at de børn, som har betydning for barnet, har en opdragende indflydelse på barnet, fordi det vil efterligne eller blive rettet, belært eller bekræftet af ”idolerne” (Næsby & Qvortrup 2014).

Forskning viser, at nogle børn allerede i det andet leveår i vuggestuen foretrækker at lege mere med nogle børn end med andre (Lind 2004). Disse valg af legekammerater er dog i første omgang mest begrænset til bestemte situationer, aktiviteter og lege, og der er derfor endnu ikke tale om et egentligt venskab. I tre- til seksårsalderen har kammerater højere prioritet end de voksne. I det fjerde år bliver valgene af legekammerater oftest mere klare og nuancerede, hvorfor vi i denne aldersgruppe kan tale om egentlige venskaber.

En observation antyder, at cirka halvdelen af børn i fireårsalderen har en stærk forbundsfælle, med hvem de tilbringer op til 30 procent af tiden i børnehaven, når de begge to er der. Af denne halvdel af børnene havde en tredjedel mere end én forbundsfælle/ven (Schaffer 2002). Børn i dagtilbudsalderen ”kan selv” og ”vil selv”, men det betyder ikke, at pædagogen kan lægge ansvaret for børnenes venskaber og fællesskaber fra sig. Pædagogen har ansvaret for at den pædagogiske praksis kan:

”åbne for de muligheder og potentialer, der findes i enhver... og bygge på de erfaringer og den viden, barnet har, og gennemføres på en sådan måde, at den stimulerer til engagement, deltagelse og aktivitet” (Nordahl 2004, s. 22).

3.2.9 ORGANISERET PÆDAGOGIK

Læring i børnegrupper kan understøttes og stilladseres (Hundeide 2004) ved at organisere læringsmiljøet. Hansen (2012) peger i den forbindelse på, at mindre grupper, hvor børnene er tættere på hinanden alders- og udviklingsmæssigt, ”åbner mulighed for at målrette det pædagogiske indhold og gøre pædagogen og dermed pædagogikken offensiv” (Hansen 2012, s. 58). Historisk rammer dette ned i diskussionen om, hvilken pædagogik, der bør udføres i dagtilbud, og det rammer aktuelt ned i diskussionerne om evidens i pædagogisk arbejde. Både i form af de faglige og fagpolitiske diskussioner om pædagogens metodefrihed (Hansen 2012) og diskussionen om leg og læring. Med det sidste henviser vi til diskussionen om fri leg overfor læring som ufri: om leg som en organisationsform eller en læreproces.

Diskussionerne viser, hvordan de to tilgange, som jeg beskrev ovenfor, står over for hinanden som modsætninger. Organisering af læreprocesser i legende aktiviteter overfor legens værdi i sig selv. Sidstnævnte kan ikke afvises. Leg har værdi i sig selv, men modsætningen har medvirket til, at der har eksisteret en myte om den frie leg (Siraj-Blatchford 2010). En forestilling om, at leg i et dagtilbud på nogen måde kan forstås uden at samfundsmæssige og institutionelle forhold tænkes ind.

Med de seneste ændringer i bekendtgørelserne for de store professionsuddannelser pædagoguddannelsen i 2014 og læreruddannelsen i 2013³⁴ (Uddannelses- og Forskningsministeriet), lægges diskussionen mere eller mindre til side. Professionerne skal uddannes til på den ene side at arbejde forskningsinformeret og på den anden side at udøve professionel dømmekraft. Også i uddannelsesforskningen ses tendenser til, at den stadige kontrastering mellem de to historiske tilgange afløses af en form for overensstemmelse (Bennett 2006; Siraj-Blatchford 2010), hvor forskningen drejer i retning af en mere empirisk funderet forskning (hvad ved vi?) og i højere grad forlader den rene filosofiske og spekulative forskning (hvad synes vi?). Der er ikke tale om et enten-eller, men om et både-og. Børns læring og udvikling er ikke et individuelt forehavende, men noget der finder sted i interaktioner med andre og omgivelserne.

Børns læring og udvikling understøttes både i børnenes egne og i de voksenstyrede fællesskaber. Og som Siraj-Blatchford pointerer, er vi måske allerede videre fra en traditionsbundet modstilling af de klassiske tilgange (Siraj-Blatchford 2010). Et eksempel på det, der ofte fremhæves, er den pædagogiske tilgang til gruppe- og projektarbejde i den italienske provins Reggio Emilia. Her ses en række karakteristika for arbejdet med børn og børnegrupper, der signalerer en overgang fra det rene børnecentrerede perspektiv til en praksis, hvor pædagogen meget mere aktivt deltager i og understøtter læreprocesserne (Dahlberg & Taguchi 1994):

³⁴ Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): BEK nr 211 af 06/03/2014 og (2013): BEK nr 231 af 08/03/2013

- Børn og voksne føler, de bidrager til et større og mere meningsfuldt hele
- Enkelte børns opdagelser, forslag og ideer bliver en del af gruppens arbejde, leg og samvær og den måde, hele gruppen tænker på
- Børnene udtrykker glæde ved, at deres ideer kan bruges og bliver brugt, udviklet og ændret af gruppen
- Børnene anvender over tid den viden og de kompetencer, de har udviklet i én gruppe, også i andre grupper og sammenhænge
- Gruppens fælles mestring under aktiviteten fører til, at fælles mål nås
- Værdier og selvsvurdering er til stede og synlige i gruppen som kultur og fungerer som rettesnor for gruppens samarbejde og samvær.

Der har været ført mange hårde og lange diskussioner om fri leg, læring og skoleparathed i den danske læringsdebat inden for dagtilbudsområdet. Nyere forskning dokumenterer, at det måske efterhånden er historisk interessant, men aktuelt ikke særlig relevant at hænge fast i de gamle modsætninger (Sylva et al 2010). På europæisk plan ses en bevægelse hen mod en opløsning af modsætningen, og i for eksempel England, Norge og Danmark er de nationale læreplaner tydelige i deres bestemmelser om indhold.

Man kan forstille sig, at selv nok så børnecentrerede dagtilbud skal arbejde temmelig præcist med at udfylde de lovgivningsmæssige rammer. Omvendt kan man næppe forestille sig pædagogprofessionen slå totalt om i en gennemstruktureret skoleorienteret pædagogik, der ikke levner plads til børns udfoldelsesmuligheder eller, som vi ser i eksemplificeringen ovenfor, ikke sætter læringsmål i forhold til børnenes egne udtryk, sundhed, trivsel, krop, tænkning, aktuelle kompetencer mv. i den nærmeste professionelt ledede udviklingszone. Dagtilbuddet skal naturligvis leve op til dets samfundsmæssige opgave.

3.2.10 METODE OG ANALYSESTRATEGI

Undersøgelsen er udformet med henblik på at kunne vurdere kvaliteten af den pædagogiske praksis og altså ikke på at vurdere det enkelte barns udvikling. Af etiske grunde undersøges data fra børnene gruppevis, ligesom data fra kontaktpædagogerne undersøges i grupper af institutioner (clusters).

Vurderingen omfatter heller ikke de strukturelle faktorer som sådan. Dog er grundantagelsen, at kvaliteten af pædagogisk praksis kan gøres op i graden af de

samlede muligheder, der stilles til rådighed for barnet og barnets muligheder for at påvirke mulighederne og selv skabe rådighed over dem. Den pædagogiske grundantagelse i kvalitetsmodellen er endvidere: at der er muligheder for at danne relationer, at der er mulighed for at medvirke i praksisfællesskabet, og at den pædagogiske praksis byder på multiple muligheder for læring, alle er væsentlige parametre for optimale udviklingsmuligheder og dermed for kvalitet (se også Miller 2012)³⁵. Den generelle forskningsstrategi er udforskende og forklarende, og den generelle metode er abduktion, idet LP-datas spørgsmål genfortolkes og spejles i en operationalisering af inklusionsbegrebet (inklusionsmatricen).

Data fra kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud (2011) bearbejdes i denne optik, idet der undersøges for korrelationer mellem trivsel, sociale kompetencer/social adfærd og inklusion (Nordahl et al 2012; Agresti & Finlay 2009, s. 31-101). LP-data i det datasæt, jeg har fået stillet til rådighed af UCN/LP-modellen, informeres konkret af 111 institutioner. Dette er et tilstrækkeligt højt antal til, at der kan gennemføres en multilevelanalyse (Lolle 2004), hvilket er at foretrække, da der kan forekomme fejl ved lineær regressionsanalyse. I LP-data ses informationer, der kan forklares både på makro- og mesoniveau (kommunerne, institutionerne, forældre mv.) og på mikroniveau (børnene). Det er altså muligt at undersøge både det individuelle udbytte, fx om børnene kan lide at gå i børnehaven, når forholdet til de voksne er godt, og en sammenhæng med, om dagtilbuddet fx holder lav eller høj kvalitet. Data kan spejles i hinanden.

Men først vises, hvordan LP-data er fremkommet. Besvarelserne af det it-baserede spørgeskema er for børnenes vedkommende samlet i en række sumscorer, der viser hen til emnerne trivsel og mistrivsel, forholdet til de voksne, aktiviteter og læring. I den statistiske analyse er dette de uafhængige variable, institutionerne den afhængige. Institutionerne er casen, der informeres af børnenes svar. Data analyseres kvantitativt og valideres gennem faktoranalyse og komponentanalyse. Herfra genfortolkes emnerne kvalitativt i inklusionsperspektiv, og jeg udvikler nye faktorer (Bergman 2008, s. 10-21). Den statistiske analysemetode kan beskrives som Sequential Mixed Data Analysis (Teddle, Tashakkori & Teddle 2004, s. 274-280) og Constant Comparative Method. Først undersøges data kvantitativt, dernæst gennemføres en ny kvantitativ undersøgelse i det oprindelige datasæt, der produceres nye data, der kan vurderes, og som kan transformeres til et kvalitativt evalueringsværktøj. Forskningens samlede design er dermed et mixed-methods design.

35

http://www.ucn.dk/Forside/Videncentre_og_udvikling/Videncenter_for_evaluering_i_praksis-CEPRA/Forsknings-og_udviklingsprojekter_fra_CEPRA/Kvalitetsudvikling_i_dagtilbud_0-3_år.aspx

Institutionerne som case, der er informeret af børn og pædagoger (I LP-modellen også forældre, men de data bruger jeg ikke her), informerer analysen og de fire kvalitetskriterier. Trivsel = inklusion, forholdet til de voksne = relation, aktiviteter = læring og mistrivsel = medvirken. Dermed replikeres LP-kortlægningens fund, og der dannes nye faktorer, der muliggør et nyt blik på det samme datasæt. Undersøgelsen vil med afsæt i eksisterende data kunne udforske, hvordan børn og pædagoger oplever social og psykisk inklusion i læringsmiljøet.

3.2.11 ANALYSE AF LP-DATA

Vi vil først se på, hvordan LP-data er fremkommet. Herunder vises først spørgsmålene, som børnene har besvaret, dernæst argumenteres for hvordan besvarelsene kan sige noget om trivsel og om forholdet til de voksne. Det bliver afsæt for konstruktionen af nye faktorer³⁶.

Tabel 3. Dagtilbuddet – Barn. Samlet oversigt over spørgsmål i kortlægningen

	Ja	Nogle gange	Nej
1) Kan du lide de andre børn i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Har du en god ven i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Bliver du trøstet af en voksen, når du er ked af det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Kan du lide de voksne i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Lytter de voksne i børnehaven til dig, når du har noget at fortælle?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Siger de voksne i børnehaven, at du er dygtig, når du gør noget godt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Er der steder i børnehaven, hvor du kan lege, uden at	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

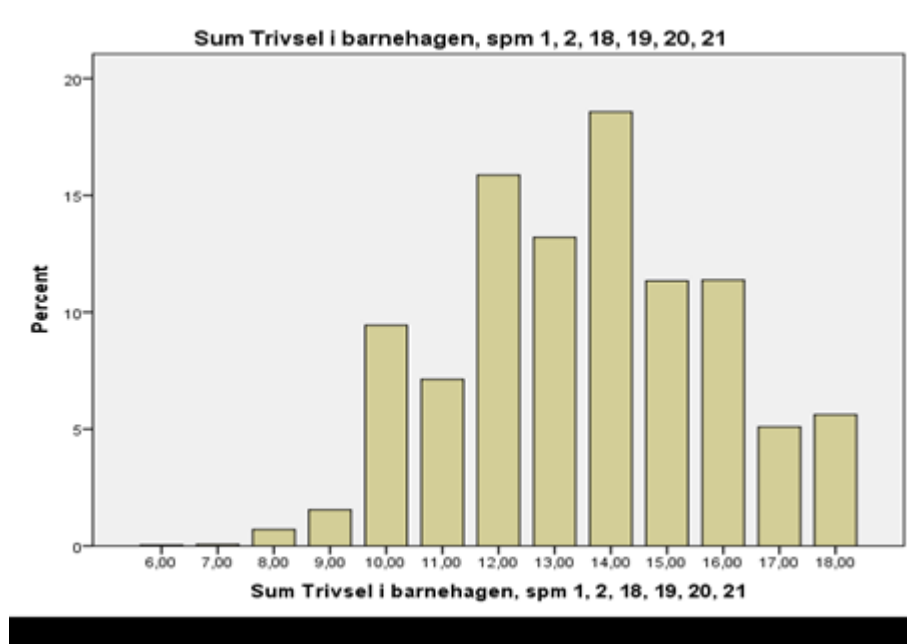
³⁶ De statistiske beregninger (output) ses i bilag E)

de voksne forstyrrer?			
8) Syner du, det er hyggeligt, når I spiser sammen i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Er du nogle gange på tur med børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Kan du lide at gå i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Snakker I om om fisk, dyr eller blomster i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Bruger du computer i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Synger og spiller I musik i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Læser de voksne for jer i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Snakker I om tal i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Tegner eller maler du i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Ser du fjernsyn eller film i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Er der nogen i børnehaven, som driller?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Er der nogen, som driller dig i børnehaven, så du bliver ked af det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Får du meget skældud af de voksne i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Er der nogen dage, hvor du ikke har det godt i børnehaven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Datamaterialets **første faktor** er *trivsel*, der udgøres af spørgsmålene 1, 2, 18, 19, 20, 21. (figur 1). Trivsel er en afgørende forudsætning for læring og udvikling og dermed en side af inklusion. Forskning om udsathed viser, at når barnet i længere tid står uden for børnefællesskabet, er det en sikker indikator for udsathed, dvs. der er grund til skærpet opmærksomhed. Det ses fx ved, at barnet leger alene, har svært ved at komme med i andres leg, bliver drillet eller får skældud (Ploug 2007).

Det at have en ven står ligeledes centralt som en vigtig værdi for både børn og voksne (Nordahl et al 2012). Når børn oplever ikke at have det godt i dagtilbuddet, kan der være mange grunde til det. Det er ikke muligt i hverken kortlægningen eller denne undersøgelse at indfange alle disse.

Figur 1. Trivsel i dagtilbud, LP-data



Det er imidlertid vigtigt at fastholde det systemiske og interaktionistiske blik: Det er ikke barnet, der er problemet, dvs. mulige forklaringer skal ikke individualiseres (Næsby 2009). Her kobles spørgsmål 21 til spørgsmålene om barnet oplever at blive drillet (18, 19) eller får skældud (20). Spørgsmål 18 viser hen til det sociale, til miljøet. Spørgsmål 19 handler om det enkelte barns personlige oplevelse og (sammen med spørgsmål 20) oplevelsen af at blive anerkendt.

Som svarene i kortlægningen viser (se tabel 3 nedenfor) svarer knap 20 % af børnene, at de trives under middelhøjt (Nordahl et al 2012, s. 36). Nogle af disse børn (2 %) har ikke en god ven i børnehaven og lidt flere (5 %) svarer, at de kun nogen gange har en god ven (Nordahl et al 2012, s. 37).

Nogle af børnene oplever altså både social og psykisk eksklusion. De har tilsyneladende svært ved at etablere og fastholde gode relationer i form af venskaber. Er der blandt disse 7 % af børnene også gengangere i besvarelsen på, om de bliver drillet, tit får skæld ud og/eller ikke har et godt forhold til de voksne, er der grund til bekymring. Om forholdet til de voksne svarer 2-3 % af børnene, at dette er noget under middel (figur 2) (Nordahl et al 2012, s. 41).

Alle seks spørgsmål for faktoren trivsel vurderes at være signifikant for børnenes oplevelse af inklusion (for hvert af de seks spørgsmål er der tre udfald: ja, nej, nogle gange).

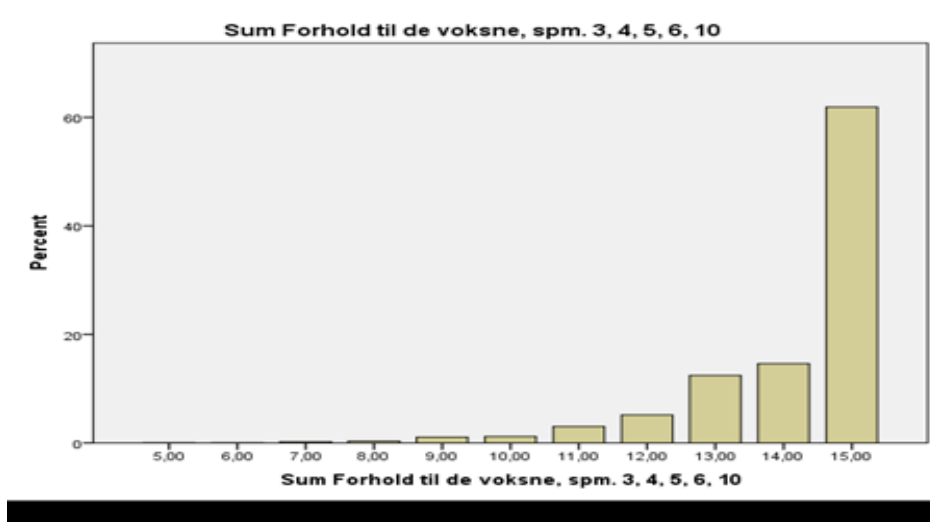
Venskaber med andre børn viser både, at der er nogen barnet kan lide og at nogen kan lide og lide at være sammen med barnet. At drille og blive drillet samt hvorvidt barnet får skældud er centrale indikatorer for både social og psykisk inklusion. Her, hvor det er børnene selv, der svarer, lægges vægten på trivsel som faktor for psykisk inklusion. Spørgsmålet om, hvorvidt “der er steder i børnehaven, hvor du kan lege, uden at de voksne forstyrrer?”, ses positivt i den forstand, at det er en kvalitet i inklusionsmatricen, at børnene selv får mulighed for at organisere lege og aktiviteter.

Den anden faktor i LP-data er *forholdet til de voksne* (spørgsmålene 3, 4, 5, 6, 10). Anerkendelse som element af inklusion opleves i relationer til andre børn og til de voksne. Oplever barnet, at de voksne lytter til det (spørgsmålene 5, 6), bliver de trøstet, når de har brug for det (spørgsmål 3)? Oplevelsen af at blive set og hørt er et centralt element i inklusion. En positiv og anerkendende holdning hos pædagogerne er en forudsætning for inklusion af alle børn (Nordahl et al 2012, s. 42), hvilket jo også er forudsat i Dagtilbudsloven (Næsby 2012a). Såvel trivsel som forholdet til de voksne er afgørende for, om barnet kan lide at gå i børnehaven (spørgsmål 10). Hvis de voksne viser, de kan lide barnet, og der er høj kvalitet i de sociale relationer, oplever barnet anerkendelse og accept hvilket igen bidrager til, at barnet kan lide de voksne og kan lide at gå i børnehaven (Nordahl et al 2012, s. 43).

Oplevelsen af inklusion er i denne forbindelse betinget af kvaliteten af tilknytningen mellem barnet og de voksne, eller måske mere præcist mellem barnet og en foretrukket voksen, som er en komplementær tilknytningsperson (Killén 2012). I forholdet til de voksne er kvaliteten af relationerne ganske afgørende. Figuren er stærkt højredrejet, dvs., at langt de fleste børn oplyser, at de har et godt forhold til de voksne (figur 2), og at de kan lide at gå i børnehaven (figur 3).

I betragtning af, hvor afgørende gode relationer er (Hundeide 2004, Bach 2010, Hansen 2013), er dette meget positivt. En bias kan dog være, at børnene svarer ud fra hvilke forventninger, de oplever, “man” har. At når voksne spørger om man kan lide dem, er det bedst at svare positivt.

Figur 2. Forholdet til de voksne, LP-data



Men rent statistisk er tabellen ikke så interessant. Det er den derimod, hvis man anlægger et pædagogisk og etisk perspektiv og retter blikket mod venstresiden. Så viser tabellen, at der er nogle børn, der ikke har et godt forhold til de voksne. Så bliver det både interessant og vigtigt at undersøge og arbejde videre med. Et dagtilbud af høj kvalitet, løser sin opgave til både brugernes og samfundets tilfredshed (Søbstad 2002). Forskeren løser en vigtig samfundsmæssig opgave ved at vurdere om sådanne data viser en praksis, vi som samfund kan være tilfredse med, eller det viser en praksis, som vi ikke kan være tilfredse med. Brugere (børnene) er i høj grad tilfredse – og deres forældre i endnu højere grad (Nordahl et al 2012). I en ny tabel (tabel 4) kan vi nu summere spørgsmålene 1-6, 10 og 18-21 som dækker de data, der er blevet præsenteret ovenfor og foretage en analyse af om spørgsmålene i en statistisk beregning kan fortolkes samlet, under ét.

Ideen er, ud fra definitionen af inklusion, at teste om der kan skabes en ny samlet faktor, der viser børnenes oplevelse af inklusion.

Tabel 4. Faktoranalyse af trivsel og forholdet til de voksne, 2011**Principal Component Analysis, Rotated Component Matrix: Varimax with Kaiser Normalization (3 iterations)**

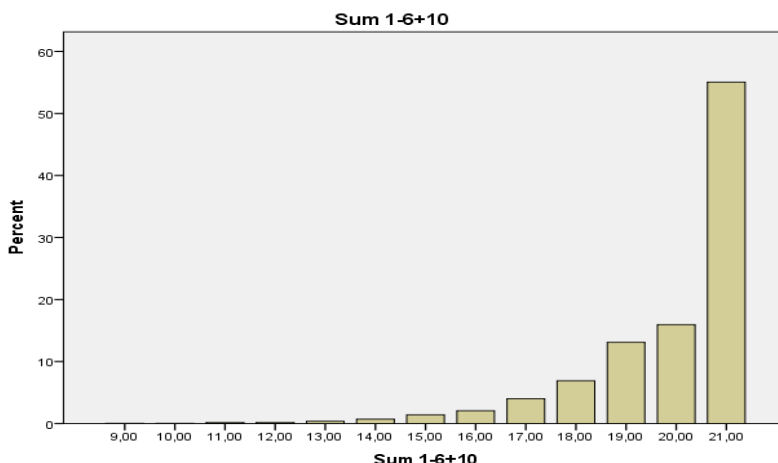
	Faktor 1	Faktor 2
	Trivsel	Forholdet til de voksne
1) Kan du lide de andre børn i børnehaven?	,527	,080
2) Har du en god ven i børnehaven?	,374	,068
18) Er der nogen i børnehaven som driller?	,003	,711
19) Er der nogen, som driller dig i børnehaven, så du bliver ked af det?	-, 060	,775
20) Får du meget skældud af de voksne i børnehaven?	,016	,609
21) Er der nogen dage, hvor du ikke har det godt i børnehaven?	,078	,573
3) Bliver du trøstet af en voksen, når du er ked af det?	,447	-,174
4) Kan du lide de voksne i børnehaven?	,620	,014
5) Lytter de voksne i børnehaven til dig, når du har noget at fortælle?	,527	-,030
6) Siger de voksne i børnehaven, at du er dygtig, når du gør noget godt?	,580	-,019
10) Kan du lide at gå i børnehaven?	,581	,076

Tabellen viser, at spørgsmålene 1-6 + 10 passer sammen (component 1), og spørgsmålene 18-21 (component 2) passer godt sammen – for sig selv og ikke sammen med de andre (tabel 4). Det er i første omgang, fordi 18-21 skal vendes i forhold til de andre. Et ja i denne gruppering betyder jo en negativ opfattelse, fx er et nej til spørgsmålet ”er der nogen i børnehaven som driller?” positivt. Et diagram over svarene i denne gruppering vil således være venstredrejet, hvor den første gruppe (1-6 + 10) vil være højredrejet (se fx som dette viste sig i figur 2).

Efter at spørgsmålene er vendt fra venstre- til højredrejet er der alligevel to komponenter. De første spørgsmål går meget i retning af børnenes egne oplevelser af de indbyrdes forhold. Altså forholdene børn og børn imellem. Dernæst handler det om kommunikation med de voksne, hvor de sidste spørgsmål (component 2) går på drilleri og skældud.

Uanset der spørges til børnenes egen oplevelse af trivsel – her i inklusionsperspektiv – kan vi ikke med fordel statistisk lægge de to komponenter sammen, hvorfor de må fortolkes hver for sig. Derimod kan vi i fortsættelsen teste den nye faktor, der konstrueres af spørgsmålene 1-6 og 10.

Figur 3. Ny faktor: Inklusionsfaktor 1 (trivsel)



Det ses i figur 3 at diagrammet er højredrejet, dvs. der er stor overvægt af børn, der har en positiv oplevelse af dagligdagen og miljøet i børnehaven. De oplever sig inkluderende. En mindre del har indimellem dårlige oplevelser. Statistisk er også denne faktor, som den viser sig i tabellen, problematisk, fordi den er så stærkt højredrejet. Det kan dreje sig om den måde spørgsmålene er stillet på. Fx er der spurgt: ”Kan du lide at gå i børnehaven?”.

Hvis nu der var spurgt: ”Er du ked af at gå i børnehaven?”, var udfaldet måske blevet anderledes. De enkelte spørgsmål og deres validitet er testet oprindeligt i forarbejdet til kortlægningen af LP-dagtilbud. Således er en række spørgsmål i udarbejdelsen af interviewguiden blevet forkastet (Nordahl et al 2012).

Som følge af den abduktive forskningsstrategi har jeg, på baggrund af den pædagogiske teori, formuleret en definition af inklusion, som den nye faktor er udtryk for, og jeg vil nu i næste fase validere korrelationsanalysen.

Tabel 5. Reliabilitetstest af Ny Inklusionsfaktor

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,562	,564	7

Værdien er tilfredsstillende, om end det ville være at foretrække at værdien var oppe omkring ,750. Værdien er høj nok til at vise, at der er en sammenhæng (tabel 5), og den bestyrkes af analysen af korrelationerne (tabel 6).

Tabel 6. Inter-Item Correlation Matrix

Spørgsmål	1	2	3	4	10	5	6
1) Kan du lide de andre børn i børnehaven?	1,000	,177	,105	,217	,203	,126	,132
2) Har du en god ven i børnehaven?	,177	1,000	,105	,076	,116	,083	,105
3) Bliver du trøstet af en voksen, når du er ked af det?	,105	,105	1,000	,181	,107	,130	,143
4) Kan du lide de voksne i børnehaven?	,217	,076	,181	1,000	,244	,189	,223
10) Kan du lide at gå i børnehaven?	,203	,116	,107	,244	1,000	,165	,208
5) Lytter de voksne i børnehaven til dig, når du har noget at fortælle?	,126	,083	,130	,189	,165	1,000	,236
6) Siger de voksne i børnehaven, at du er dygtig, når du gør noget godt?	,132	,105	,143	,223	,208	,236	1,000

Dette tydeliggør og åbner for, at spørgsmålene og besvarelsene i LP-data vil kunne kombineres på nye måder, og at trivsel, forholdet til de andre børn og til de voksne, børnenes vurdering af aktivitetsmulighederne og så videre vil kunne gennemgå en faktor- og komponentanalyse, der vil kunne testes for reliabilitet og fortolkes i den pædagogiske definition af inklusion (kvalitetsmodellen) og siden udtrykkes som inklusionsindikatorer i inklusionsmatricen.

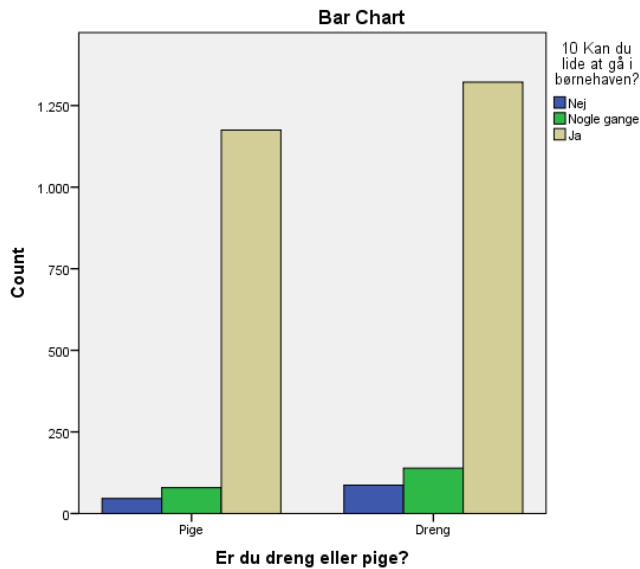
Vender vi tilbage til børnenes svar i Inklusionsfaktor 1 (figur 3), kan man sige, at spørgsmålet: ”Kan du lide at gå i børnehave?”, er meget bredt. Det summerer de andre spørgsmål under ét, men giver til gengæld ikke mulighed for en mere nuanceret fortolkning. Hvis vi kigger på spørgsmålet for sig selv i datamaterialet, ses svarenes fordeling herunder. Hvis vi ændrer tabellernes Y-akse fra procent til frekvens får vi de eksakte tal med. Nu viser det sig, at 4,2 % reelt svarer til, at 133 børn svarer nej til spørgsmålet (tabel 7).

Tabel 7

Kan du lide at gå i børnehaven?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nej	133	4,2	4,7	4,7
	Nogle gange	218	6,9	7,7	12,3
	Ja	2497	78,5	87,7	100,0
	Total	2848	89,5	100,0	
Missing	System	334	10,5		
Total		3182	100,0		

Figur 4. Svar fordelt på drenge og piger



46 piger og 87 drenge svarer nej på spørgsmålet. I de statistiske data kan vi se, at børnene nominelt fordeler sig over 64 dagtilbud. I de 31 dagtilbud drejer det sig om ét barn, i de 13 er der to børn, i de resterende tre børn eller flere.

Med baggrund i den pædagogiske definition af inklusion gennemføres i alt fire faktoranalyser og en konstruktion af nye faktorer = 1. og 2. faktor. Det viser sig nu, at definitionen af inklusion er overgribende de tre andre kvalitetskriterier, eller måske snarere, hvordan inklusion kan iagttages efter forskellige distinktioner, som der er en stærk sammenhæng imellem:

1. faktor: børns muligheder for at trives (SPSS: Inklusionsfaktor 1 = Inklusion)
2. faktor: ved at deltage i sociale fællesskaber (SPSS: Socialinklusion = Medvirken)
3. faktor: at få mulighed for at lære og udvikle sine evner (SPSS: Inklusionsfaktor 2 (aktivitet) = Læring)
4. faktor: at indgå i gode samspil og udvikle positive sociale relationer og medborgerskab (SPSS: Inklusionsfaktor 3 (minusdage), og Socialinklusion 2 (adfærd)+ Socialinklusion 3 (isolation) = Relation).

3.2.12 STATISTISK ANALYSE AF DAGTILBUDDENE

Disse faktorer testes for reliabilitet og spejles i faktorerne i forbindelse med pædagogernes besvarelser om social kompetence, social adfærd og isolation (faktor 4), og således vises diskrepanser og korrelationer. Ved at spejle datasæt i hinanden kan mulige sammenhænge dokumenteres. Disse faktorer – pædagogernes besvarelser – er også analyseret og valideret (Nordahl et al 2012). Det giver et såkaldt 2-level data-set, hvor dagtilbuddene er case. Med casen som omdrejningspunkt spejles børnenes svar med pædagogernes svar. De forskellige kilder, de to sæt informanter, belyser og informerer casen. Da kvalitetsmodellen og definitionen af kvalitet er flerdimensionel, skal hver faktor analyseres én ad gangen, og kausaliteten vil ikke kunne skelnes. Trivsel medfører oplevelse af inklusion, men inklusion medfører også oplevelse af trivsel.

Først gennemføres en deskriptiv komprimeret analyse. Med børnene som informanter får dagtilbuddene (casen) en gennemsnitlig score. Det, der adskiller dagtilbuddene, for eksempel hvad der kausalt bestemmer trivsel, er forskellige pædagogikker, personalets samlede uddannelsesniveau³⁷, arbejdet med den pædagogiske analyse, om de indhenter nye informationer, bruger forskningsviden, om de gennemfører et udviklingstiltag osv.³⁸. Dette adskiller og forklarer variationen i dagtilbuddene, men dagtilbuddene forbliver en central indikator på, hvordan inklusion opleves. Det er i undersøgelsen her dagtilbuddene, der så at sige forklarer noget.

Vi har at gøre med en såkaldt Multiple Indicator-Multiple Cause Model. Dagtilbuddene er på én gang årsag og virkning. De producerer de karakteristika, der fremkommer, når vi stiller spørgsmålet om hvilke inklusionsdimensioner der samtidig produceres. Reliabilitetstesten afgør, hvilke scorere der, som værdi, gemmes statistisk i faktoranalysen, der igen formes af de spørgsmål, jeg formulerer (som kombinationer af værdier) og de bagvedliggende faktorer, der ligger i det samlede datasæt. Fx har spørgsmålet om drilleri i komponentanalysen (tabel 4) ingen værdi i forhold til den *positive* vurdering af trivsel. Det har til gengæld meget høj værdi i komponent 2, som vi så kan betegne den *negative* vurdering af trivsel: undtagelserne. Banalt sagt falder komponenten mere tydeligt ud som det, vi kunne kalde minus-dage, eller vi kan sige, komponenten viser en skelnen mellem trivsel/ikke trivsel.

Inklusionsfaktor 1 kan demonstreres i inklusionsmatricen, som udtrykker sammenhængen mellem trivsel og inklusion set fra børnenes eget perspektiv.

³⁷ Forhold, som forskningen viser, er centrale for graden af kvalitet i dagtilbuddet, se også Næsby, 2012b

³⁸ Disse forhold vil jeg undersøge i Forskningsrapport 2, se også Næsby 2014.

Således udvikles også et skema for en struktureret observation. I tabel 8 kan vi indskrive de første indikatorer fra den første analyse.

Tabel 8. Inklusionsmatricen med Inklusionsfaktor 1 (trivsel)

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psyisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			Barnet kan lide at gå i børnehave
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)		<p>Barnet bliver trøstet af de voksne, når det er ked af det</p> <p>De voksne lytter til barnet, når det har noget at fortælle</p> <p>De voksne siger, barnet er dygtigt, når det gør noget godt</p>	Barnet kan lide de voksne
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)		Barnet har en god ven	Barnet kan lide de andre børn

Tabel 8 viser nu en række indikatorer for inklusion, der altså er fremkommet gennem en ny faktoranalyse, der bygger på de karakteristika, casen (dagtilbuddene) har produceret ud fra LP-data, og som kvalitetskriteriet inklusion har produceret ud fra kvalitetsmodellen. Børn er socialt inkluderende, når det kan bekræftes, at de har gode venner, lyttes til, trøstes, roses og anerkendes af de voksne. Børn er psykisk inkluderende, når de udtrykker, de kan lide de voksne, og de kan lide de andre børn.

Hvis vi griber tilbage til den forskningsbaserede kvalitetsmodel, viser denne, at kvaliteten af inklusionen afhænger af pædagogernes syn på (børnesyn) og viden om (professionelle kompetencer) relation, læring, medvirken og inklusion. Den afhænger af viden om og graden af udfordringer, tryghed og mulighed for venskaber. Hvordan de pædagogiske målsætninger efterleves i samarbejde med børn og forældre, hvilke muligheder børnene har for at sætte præg på aktiviteter og dagligdag. Kvaliteten afhænger også af udbyttet, dvs. hvad børnene får ud af at være inkluderende. I inklusionsmatricen udtrykkes den konkrete og specifikke sammenhæng mellem kvalitetsmodellen og dens inklusionskriterium og dagtilbuddenes karakteristika vedrørende social og psykisk inklusion. Produktet er inklusionsindikatorer, som vil kunne anvendes til pædagogisk dokumentation og evaluering af inklusionsindsatsen. Den forholdsvis høje reliabilitet i datamaterialet og måleværktøjets høje grad af validitet vil kunne bære, at indikatorerne anvendes som generelt værktøj eller søgemodel i dagtilbud, der vil undersøge og udvikle deres inklusionsarbejde – forudsat at indikatorerne vurderes egnede, set ud fra en lokal kontekst.

Kontaktpædagogernes vurdering

Jeg har herefter udpeget spørgsmål fra kortlægningen, som spejles i forklaringer om social inklusion. De er udvalgt efter en vurdering af, hvorvidt de dels kan sige noget om kvalitetskriteriet for inklusion og om de kan vurderes i lyset af kravene til pædagogens kompetencer. Altså spejles inklusion i børnenes muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer og i pædagogernes vurdering af børnenes sociale kompetencer, som jo grundlæggende også afspejler pædagogernes egen holdning og tilgang til børnene.

De børn, der udviser initiativ til social kontakt ved at tale med andre, er gode til at komme med i legene og udviser generelt gode kommunikative kompetencer, har store chancer for at blive inkluderet socialt og opleve sig inkluderet psykisk. Disse børn vurderes også positivt af pædagogerne, idet de tilsyneladende umiddelbart lever op til de forventninger, pædagogerne har.

At være en del af et større fællesskab i dagtilbud stiller krav til børnenes sociale adfærd. Det enkelte barn skal være i stand til at decentrere sig, dvs. se ud over egen synsvinkel og tilsidesætte sine egne ønsker og behov for en stund: Det skal være i stand til at skifte spor og forlade sit eget perspektiv til fordel for en andens plan eller idé - fx i legen.

Samtidig skal barnet kunne gøre sig selv tydeligt for fællesskabet for at blive en del af det. Det kræver, at barnet er i stand til at gøre sig selv interessant og attraktiv for andre - at barnet har noget at byde ind med. For barnet handler det om at få skabt sig en position i børnefællesskabet – at være ”nogen”. Eller, som det hedder i systemteorien, at blive anerkendt som adressat i kommunikationen i og om fællesskabets aktiviteter. Barnet vil i sine forsøg på at skabe en position inddrage de erfaringer, det har gjort sig i sociale samspilshandlinger med andre, hvor noget har virket, og noget andet ikke har. Barnet lærer at forhandle og indgå kompromisser, og det lærer at indgå i og løse konflikter (Schaffer 2002). Generelt er udvikling af gode sociale kompetencer afgørende for mestring af samspil og for at lykkes i deres sociale interaktioner (Nordahl et al 2012, s. 60).

**Tabel 9. Dagtilbud – Kontaktpædagog: Sociale færdigheder
Socialinklusion 1 (medvirken)**

Sociale færdigheder	Aldrig/sjældent	Af og til	Ofte	Meget ofte
1) Tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Tager initiativ til social kontakt på en passende måde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Giver udtryk for egne rettigheder, meninger, ønsker og eventuelle utilfredshed på en passende måde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Står imod gruppepres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Beder andre børn om hjælp, når der er behov for det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Beder voksne om hjælp, når der er behov for det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Kan komme med i andres leg på en god måde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Retter andres opmærksomhed på sig selv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Viser, at han/hun genkender andres følelser og handler derefter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Tager hensyn til andre i handling fx ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Lytter til andre og er indfølelse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Udfører handlinger, som er til hjælp og nytte for andre og udviser glæde ved sådanne handlinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Tager hensyn til andre i leg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Gør plads til andre i sin leg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Kan indgå kompromiser i konfliktsituationer og viser smidighed for at få løst dem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Akcepterer at egne ønsker ikke altid bliver opfyldt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Giver sig, indordner sig, indrømmer egne fejl, tilgiver andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Kan klare frustration, fx over egne eller andres fejl eller ved mangel på mestring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Går op i leg og lader sig rive med.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Viser humoristisk sans, tager initiativ til spøg og sjov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Kommer med forslag og er kreativ i leg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Glæder sig over at kunne mestre, lære og/eller undersøge nye ting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) Leger alene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

På samme måde som med den første faktor (figur 2) gennemføres en analyse af de udvalgte spørgsmål.

Tabel 10. Communalities Extraction Method: Principal Component Analysis

	Extraction
1) Tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre.	,824
2) Tager initiativ til social kontakt på en passende måde.	,735
7) Kan komme med i andres leg på en god måde.	,682
9) Viser, at han/hun genkender andres følelser og handler derefter.	,709
10) Tager hensyn til andre i handling fx ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået.	,637
11) Lytter til andre og er indfølelse.	,789
12) Roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre.	,728
14) Tager hensyn til andre i leg.	,810
15) Gør plads til andre i sin leg.	,755
22) Kommer med forslag og er kreativ i leg.	,692

Forklaringskraften (Eigenvalues) kan også undersøges (tabel 11). Den viser, at de to første spørgsmål forklarer 73,6 %, dvs. de otte næste spørgsmål kun supplerer med 26,4 %. En supplerende komponentanalyse afklarer om det skyldes, at der gemmer sig mere end én komponent i denne faktor (tabel 12).

Tabel 11. Forklaringskraften (værdien) i de første spørgsmål

Eigenvalues	Extraction	% of Variance	Cumulative
1	6,255	62,555	62,555
2	1,106	11,056	73,610

Tabel 12. Faktoranalyse af Socialinklusion 1, 2011

Principal Component Analysis, Rotated Component Matrix: Varimax with Kaiser Normalization (3 iterations)

	Component 1	2
1) Tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre.	,558	,716
2) Tager initiativ til social kontakt på en passende måde.	,812	,275
7) Kan komme med i andres leg på en god måde.	,822	,081
9) Viser, at han/hun genkender andres følelser og handler derefter.	,838	-, 088
10) Tager hensyn til andre i handling fx ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået.	,785	-, 143
11) Lytter til andre og er indfølelse.	,865	-, 203
12) Roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre.	,846	-, 111
14) Tager hensyn til andre i leg.	,834	-, 338
15) Gør plads til andre i sin leg.	,802	-, 334
22) Kommer med forslag og er kreativ i leg.	,699	,451

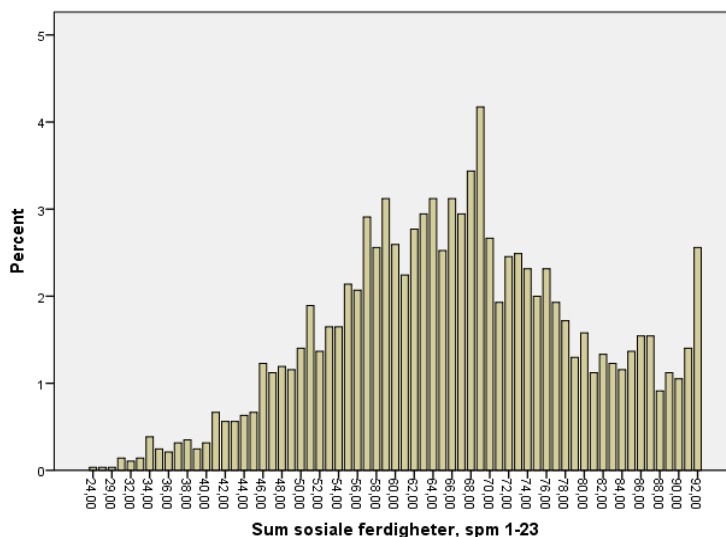
Det viser sig, at der kan udskilles to komponenter, men den 2. komponent er meget svag. Spørgsmål 1 og spørgsmål 22 er de eneste, der styrker komponent 2. Der kan beholdes 1 samlet komponent, da reliabiliteten stadig er meget høj (tabel 13).

Tabel 13. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on N of Items
,931	,932
	10

Statistisk ses meget høje værdier, både i komponentanalysen (tabel 10 og 11) og i reliabilitetstesten (tabel 13). De valgte spørgsmål passer godt sammen. Spørgsmålene til kontaktpædagogerne besvares: Aldrig, af og til, ofte, meget ofte, hvilket, når vi sammenligner med børnenes besvarelsesmulighed: Ja, nej, nogle gange, giver mulighed for bedre sammenhæng og højere værdier, også i form af bedre værdier for standardafvigelser. Værdien for samtlige 23 spørgsmål er meget høj (Alpha = ,957). Værdien for de udvalgte spørgsmål ovenfor er tilsvarende og stadig meget høj (Alpha = ,931). Nærværende måling er således også meget reliabel.

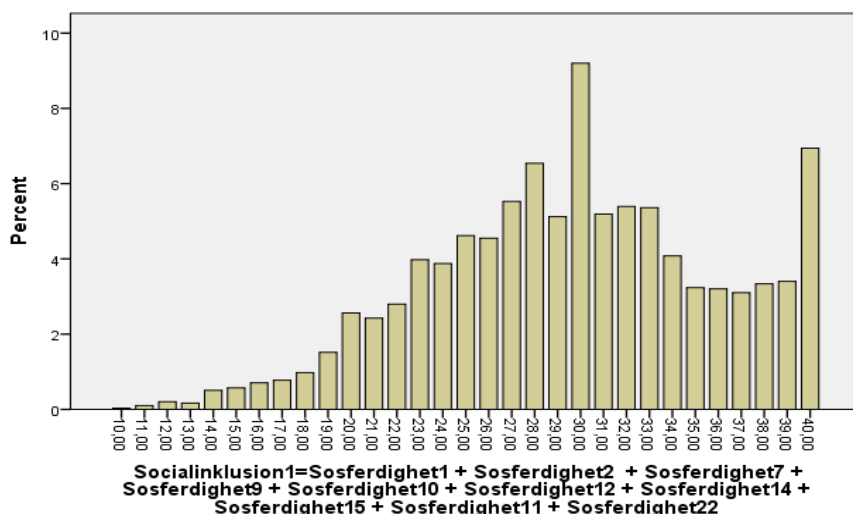
Figur 5. Sociale færdigheder. LP-data



Sammenlignes frekvensanalysen af Socialinklusion 1 (figur 6) med en frekvensanalyse af faktoren sociale færdigheder i LP-data (figur 5) er der ikke store afvigelser. Figurerne er højredrejede, hvilket konkret betyder, at pædagogerne har sat flest kryds i svarene “ofte” eller “meget ofte”. Der er stor spredning i vurderingerne, og det ses, at en del børn vurderes til at have gode sociale færdigheder, nogle faktisk rigtig gode, mens der også er spredning til venstre side, dvs. der er børn, der endnu ikke har udviklet de sociale færdigheder, der vurderes i undersøgelsen. Fordelingen er tæt på normalfordeling med ovennævnte undtagelser.

Er dette et korrekt udtryk, kan det hævdes, at pædagogerne her indirekte peger på en del børn, der endnu ikke mestrer visse sociale færdigheder og derfor risikerer at blive ekskluderet. Det er børn, der sjældent tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre, sjældent eller aldrig tager initiativ til social kontakt på en passende måde. Har svært ved at komme med i andres leg på en god måde. Har det svært med at genkende andres følelser og handler derefter. Ikke tager hensyn til andre i handling fx ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået. Sjældent lytter til andre og sjældent er indfølelse, roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre. Sjældent tager hensyn til andre i leg eller gør plads til andre i sin leg. Sjældent kommer med forslag til eller er kreativ i leg.

Figur 6. Social inklusion1



I tabel 14 kan vi nu opdatere inklusionsmatricen med indikatorerne for Socialinklusion 1 (pædagoger) og Inklusionsfaktor 1 (børn). Som eksempel på indikatorer for fysisk inklusion indskrives tematikker der er lokaliseret i kvalitetsforskningen (Næsby 2012b). Den fysiske inklusion er ikke primært genstand for undersøgelse i denne omgang.

Tabel 14. Inklusionsmatrix med indikatorer

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Læreplanens temaer er tydelige i aktiviteterne</p> <p>Indretning med rum til store og små grupper</p> <p>Rigt materiale-udbud og tilgængelighed</p> <p>Værksteder</p> <p>Legeplads og udefaciliteter</p>	<p>Barnet roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre</p> <p>Tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Tager hensyn til andre i handling fx ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået</p>	Barnet lytter til andre og er indfølelse
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	<p>De voksne læser højt</p> <p>Måltiderne synes hyggelige</p>	<p>Barnet bliver trøstet af de voksne, når det er ked af det</p> <p>De voksne lytter til barnet, når det har noget at</p>	Barnet kan lide de voksne

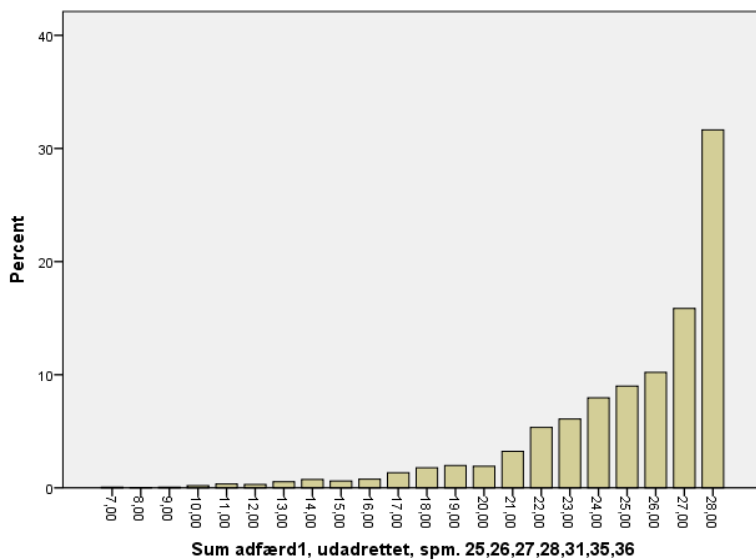
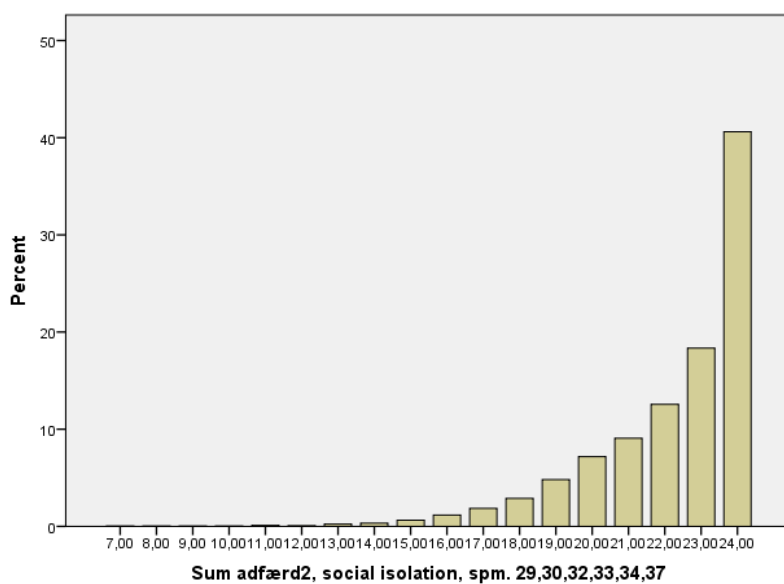
		fortælle De voksne siger, barnet er dygtigt, når det gør noget godt	
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)	(Ingen svar)		
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)	Barnet har steder, det kan lege uforstyrret	Barnet tager initiativ til social kontakt på en passende måde Kan komme med i andres leg på en god måde	Barnet genkender andres følelser og handler derefter
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)		Barnet har en god ven Tager hensyn til andre i leg Gør plads til andre i sin leg Kommer med forslag og er kreativ i leg	Barnet kan lide de andre børn

Sociale færdigheder (Socialinklusion 2)

Hvor disse (ovenstående) besvarelser og indikatorer udtrykker pædagogernes vurdering af sociale færdigheder, er der også i LP-data stillet spørgsmål om børnenes adfærd. Her er faktoren udadrettet adfærd og især social isolation relevant at inddrage i forbindelse med inklusion. Disse faktorer er valideret (Nordahl et al. 2012) og beholdes.

Tabel 15. Spørgsmål: Problemadfærd LP-data, 2011

Kortlægningens spørgsmål til problemadfærd
Har raserianfald
Er rastløs eller hele tiden i bevægelse, skifter stadig aktiviteter
Giver anledning til skænderier med andre
Forstyrrer de aktiviteter, der foregår
Giver udtryk for ikke at have nogen venner
Går for sig selv
Retter sig ikke efter regler eller opfordringer
Viser ængstelse i samværet med andre børn
Virker trist, ked af det eller deprimeret
Er passiv i forhold til omgivelserne
Opfordrer til negativ adfærd i samværet med andre børn
Er aggressiv i forhold til omgivelserne
Tager ikke øjenkontakt, kigger ned, kigger væk, forbi osv.

Figur 7. Socialinklusion 2 (udadrettet). LP-data, 2011**Figur 8. Socialinklusion 3 (isolation). LP-data, 2011**

Der er ikke signifikant forskel på de to tabeller (figur 7 og 8) men dog en tendens til større spredning vedrørende den udadrettede adfærd. Dvs. at det vurderes, at der er lidt flere børn, der handler udadrettet, end der er børn, der isolerer sig. Kun ganske få isolerer sig fuldstændigt, der er ingen, der meget ofte giver udtryk for ikke at have en ven, men dog næsten 20 % der angiver, at de af og til ikke har en ven, ifølge pædagogernes vurdering. Det vurderes, at 5 % ofte går for sig selv, og at 2,3 % ofte virker kede af det (Nordahl et al 2012, s. 72).

Som nævnt giver nogle børn udtryk for, at de ofte går alene og at de ikke har venner. Da dette er helt centralt for børns oplevelse af inklusion, kan vi gå nærmere på svarene og sammenligne børnenes og pædagogernes svar (procenterne er de faktiske besvarelser)³⁹.

Det er kun nogle få børn, der ikke svarer bekræftende på, om de har en god ven i børnehaven. 1,4 % svarer, de ikke har, og 2,9 % svarer, at de kun nogen gange har en god ven.

Kontaktpædagogen vurderer, at 3,4 % meget ofte leger alene, og at 7,9 % af de faktiske besvarelser peger på, at det ofte sker. Afhængig af tolkningen her, kan det antages, at det er godt, der er mulighed for at være lidt alene, men måske kun "af og til" (knap 42 %) og ikke "ofte" eller "meget ofte".

Mht. de børn, der går for sig selv, svarer billedet mere til børnenes egen vurdering af, om de har en ven. Her går 1,1 % meget ofte for sig selv, og 3,7 % går ofte for sig selv.

Vi kan sige, at flere børn, der leger alene, antagelig ikke gør det, fordi de ikke har nogen at lege med, men fordi de selv har valgt det, og derfor opleves det ikke som problematisk. At lege alene opfattes ikke så negativt som at gå for sig selv. Her ligger procenterne tæt på hinanden.

Opsummerende og sat lidt på spidsen: 4,3 % har ofte ingen venner, lidt flere (5 %) går tit for sig selv, og over halvdelen af disse børn leger meget ofte alene. Forudsat det er de samme børn, vi har med at gøre, må man sige, at godt 4 % af børnene er i en udsat position, måske er de ekskluderet fra dagtilbuddets fællesskab, det er under alle omstændigheder vigtigt at være opmærksom på og intervenere efter.

Gennemsnitsresultatet for social isolation er en score på 3,70, så der er få børn, som vurderes til at være socialt isolerede og dermed i fare for eksklusion.

³⁹ Det betyder, at det er den faktiske procentandel, der refereres her. Manglende besvarelser er talt med i den samlede beregning på 100 %.

3.2.13 INKLUSIONSSPEJLET

Sammenhængen mellem børnenes egen vurdering og pædagogernes vurdering kan som nævnt udtrykkes i det, vi kalder inklusionsspejlet (Næsby & Qvortrup 2014).

Her demonstreres dette ved at sammenligne min konstruerede faktor Inklusion 1 (børn, spørgsmålene 1-6 +10) og faktoren Socialinklusion 2 (Utagering, voksne, spørgsmålene 25-28, 31, 35, 36). Der ses en stærk sammenhæng mellem spørgsmålene, reliabiliteten er høj, og de kan nu sammenlignes – spejles i – besvarelserne fra pædagogerne. Tabellen herunder viser korrelationen (tabel 16):

Tabel 16: Inklusionsspejlet

**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)**

Korrelation	Inklusion	Adfærd
Inklusion	1	,148**
Adfærd	,148**	1

Dette viser, at der er børn, der selv oplever sig truet af eksklusion, og at der er børn, der af pædagogerne vurderes til at være eksklusionstruede. En betydelig bias er her, at vi ikke ved, om det er de samme børn, der er tale om⁴⁰. Data er på mikroniveau (børn), og en anden bias er, at når børnene er den enhed, vi måler på, kan der godt være pædagoger, der vurderer flere børn. En kontaktpædagog kan for så vidt godt have vurderet 14 børn, og de præferencer overfor nogle børn pædagogen kunne have, påvirker vurderingerne. Det kan jeg ikke aflæse i de statistiske data.

⁴⁰ Fremgangsmåden i dataindsamlingen i LP-modellen og registreringen af data forhindrer dette. I besvarelsen af spørgeskemaet i kortlægningen må vi også antage, at én pædagog har vurderet mere end ét barn. Der er ikke et én til én-forhold her.

De nye faktorer, der er fremstillet og anvendt i analysen viser sig i relation til inklusionsperspektivet: Børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til læring og deltagelse i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer, således:

1. faktor: *Børns muligheder for at trives*, vises i SPSS som Inklusionsfaktor 1 (Børn spørgsmål 1-6,10)

2. faktor: *Ved at deltage i sociale fællesskaber*, vises i SPSS som Socialinklusion 1 (Pædagoger spørgsmål 1, 2, 7,9,10,11,12,14,15,22).

3. faktor: *At få mulighed for at lære og udvikle sine evner*, vises i SPSS som Inklusionsfaktor 2 (Børn spørgsmål 11- 17 eller: 11-17 + 5, 6).

4. faktor: *At indgå i gode samspil og udvikle positive sociale relationer og medborgerskab* (SPSS: Inklusionsfaktor 1 og børn, spørgsmål 18-21 og Socialinklusion 2+3 (spørgsmål pædagoger, udad reagerende + isolation)).

3.2.14 INSTITUTIONSNIVEAUET

I en videre undersøgelse kan data analyseres for sammenhænge mellem institutionernes karakteristika og besvarelserne inden for de fire variable: inklusion, relation, medvirken og læring⁴¹. Set fra kvalitetsperspektivet svarer disse variable til de fire kriterier.

Institutionerne analyseres og grupperer sig (Cluster Centers) efter besvarelsen på Udad reagerende: spørgsmål 25, 26, 27, 28, 31, 35, 36 (figur 6) og Isolation: spørgsmål 29, 30, 32, 33, 34, 37 (figur 7).

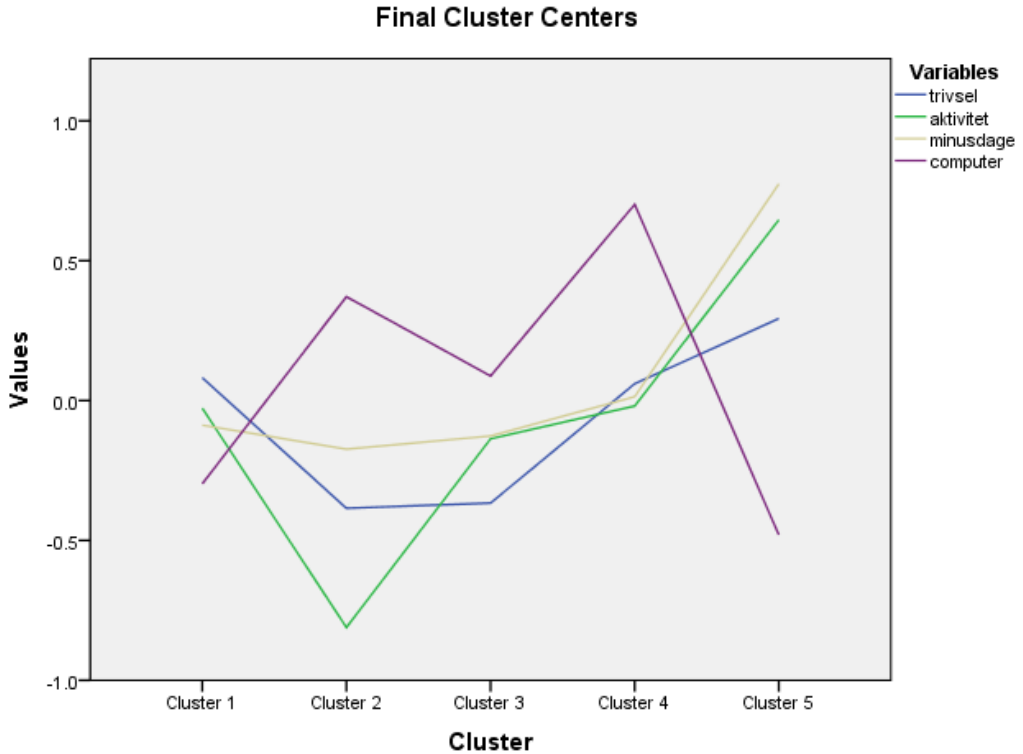
I tabel 17 vises sammenhænge mellem grupper af institutioner, og det angives hvor mange der konkret er tale om i hver gruppe – og hvordan de altså adskiller sig fra hinanden. I figur 9 vises det statistiske output på hvordan disse institutionskarakteristika placerer sig i forhold til gennemsnit på de fire variable.

⁴¹ Svarende til de komponenter som komponentanalysen frembringer.

Tabel 17. Gennemsnitlig sammenhæng i grupper**Average Linkage (Between Groups)**

		Trivsel (kvalitet: inklusion)	Aktivitet (kvalitet: medvirken)	Minusdage (kvalitet: relation)	Computer (kvalitet: læring)
1	Mean	,0134	-,0714	-,1133	-,1780
	N	81	81	81	81
2	Mean	-,1762	,0293	,1515	,6775
	N	17	17	17	17
3	Mean	,5130	-,0576	-,6229	,8170
	N	2	2	2	2
4	Mean	,2931	,6462	,7749	-,4803
	N	10	10	10	10
5	Mean	-,7829	-1,5030	,0283	,1388
	N	1	1	1	1
Total	Mean	,0114	-,0040	-,0007	-,0534
	N	111	111	111	111

Figur 9. Grafisk visning af institutionsgrupper



Det ses, at cluster 1, som er den største gruppe (81 ud af 111), placerer sig tæt på gennemsnitsscoren (0.0). Cluster 2 viser større udsving. Der er flere positive svar om computer og TV og flere negative om andre aktiviteter. Fordelingen er i og for sig logisk: Hvis børnene bruger mere computer og ser mere TV i dagtilbuddet, er der tilsvarende et fald i de andre aktiviteter, såsom at tegne og male. 17 ud af 111 institutioner placerer sig i denne gruppe. I Cluster 3 er der kun to institutioner, der er tæt på gennemsnit, men de adskiller sig fra de andre ved, at der bruges lidt mere computer, og trivslen ligger lidt under gennemsnit. Cluster 4, der udgøres af 10 institutioner, scorer højt på computer og helt gennemsnitligt på de andre variabler. Der er altså ikke nogen modsætning mellem at bruge moderne medier og børns trivsel.

Cluster 5 viser overraskende nok et helt modsat billede. Der bruges ikke computer, men trivslen er høj. Til gengæld er der kun én institution i denne gruppe, så det er ikke signifikant og peger måske tværtimod på, at den i en næste fase statistisk skal undertrykkes og indgå i én af de andre grupper, så Final Cluster Centers kommer ned på 4 grupper.

Faktoren trivsel, som børnene oplever det, har stået centralt i undersøgelsen dels som afsæt for formulering af inklusionsfaktoren, dels som omdrejningspunkt for analysen af den psykisk oplevede inklusion. Tabel 23 viser institutionernes respons, når vi isolerer trivsels-faktoren. Der er ikke de store udsving, men dog tydelig variation. Cluster 1 og 4 scorer over middel. Dvs. i 91 ud af 111 dagtilbud trives børnene ifølge denne måling. I cluster 2 og 3 trives børnene under middel, men der er, som vi har set, ikke signifikant sammenhæng med de andre variabler. Cluster 2 – de 17 institutioner – viser den laveste score for trivsel, og som vi ser i tabel 31, den laveste på aktivitetsniveau og lavere (ganske lidt) på minusdage. Til gengæld ser børnene her mere TV eller bruger computer. Cluster 3 afviger stort set ikke på trivsel, men har et højere aktivitetsniveau. En analyse af data om denne institutionsgruppe (2 og 3) kunne vise, om der var en større sammenhæng med, om der var flere konflikter ved, eller om børnenes svar afslørede, at de en stor del af tiden var overladt til sig selv og aktiviteter i børnegruppen uden interaktion med de voksne i dagtilbuddet, som det er vist i andre undersøgelser af interaktioner (Hansen 2013) og i undersøgelser af kvalitet i dagtilbud (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009; Sylva et al 2010).

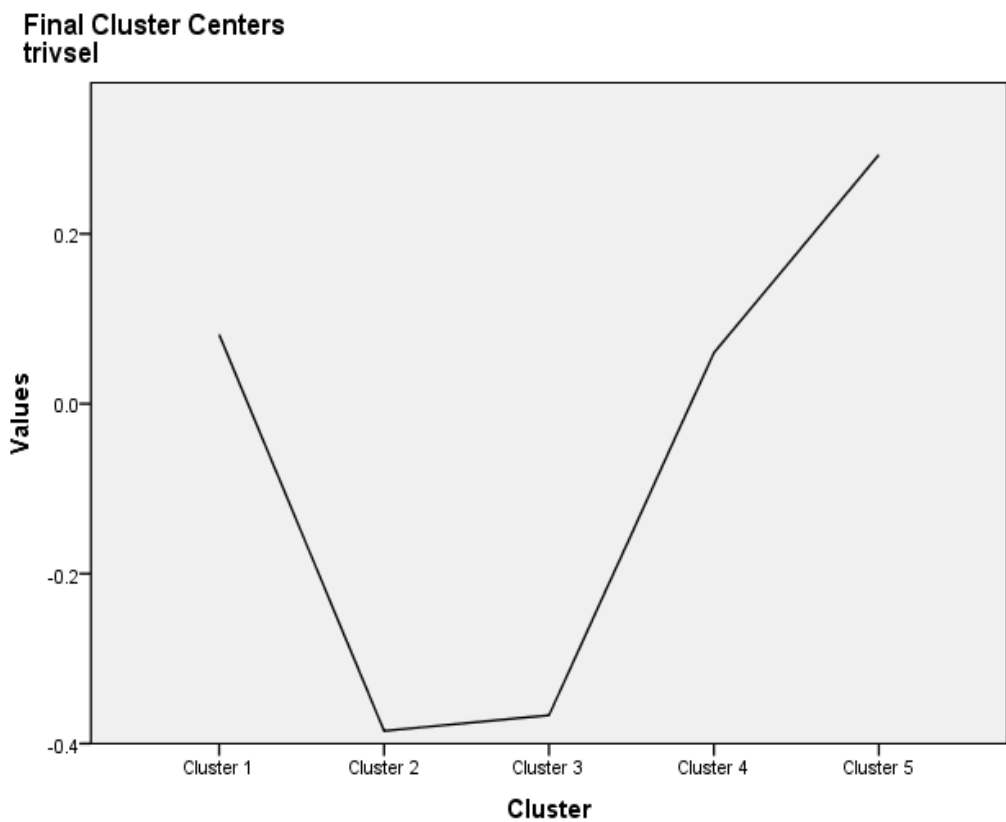
Spejlingen bør tages alvorligt, på den måde at den viser nogle klare sammenhænge, men det skal også noteres, at den statistiske bearbejdning undertrykker nogle data. Den viser, at pædagogerne vurderer trivslen bedre end børnene gør. Når børnene alene vurderer trivslen, er der flere negative svar, end når pædagogernes vurdering lægges ind.

Gradbøjningen af trivsel (nej, nogle gange, ja) skaber også usikkerhed. 218 børn ud af 2848 svarer i denne kategori ”nogle gange” på spørgsmålet, om de kan lide at gå i børnehaven.

Usikkerheden kunne elimineres, hvis der var tale om et enten-eller: ja eller nej. Så ville målingen blive betydelig mere sikker. Hvilken side, besvarelsene ”nogen gange” falder ud til, kan studeres i et såkaldt dendrogram. Det viser, at når fx 20 % svarer, at de nogle gange går for sig selv, deler programmet de 20 % i to lige store halvdele, hvilket programmeringsmæssigt er forståeligt, men fortolkningsmæssigt skaber det usikkerhed. En måske bedre måde at løse problemet på kunne være, at de 20 % sorteres fra, men det betyder en uforholdsmæssig stor gruppe ”missing data”. Og målingen mister reliabilitet. Institutionsgrupperne (clusters) kan siges at være typiske for flertallet af institutioner.

Analysen viser nogle interessante sammenhænge, men måske først og fremmest, at de analysekategorier, LP-data er udviklet i, kan brydes op og omkodes, så der udvikles (mere) ny viden.

Figur 10. Trivsel vist på institutionsgrupper



3.2.15 KONKLUSION

Samlet set viser undersøgelsen, at hovedparten af børnene trives i deres dagtilbud, og at pædagogerne vurderer, at de trives, lærer og udvikler sig. I en mindre del af institutionerne oplever de voksne, at der er udfordringer. I de statistiske data kan vi ved en manuel optælling se, at disse børn nominelt totalt fordeler sig over 64 ud af 111 dagtilbud. Til sammenligning svarer 133 børn ud af 2848, at de ikke kan lide at gå i børnehave.

I 31 dagtilbud drejer det sig om ét barn, hvilket – naturligvis afhængig af institutionens størrelse – ikke vil give de store statistiske udsving. I 13 ud af 64 er der to børn, i de resterende 20 tre børn eller flere. Summen i den statistiske score af trivsel viser, at der er 18 dagtilbud, hvor trivslen samlet set ligger under middel. Det er en mulig, men ikke verificerbar slutning, at de dagtilbud, der ligger lavest, er der, hvor der er flere end to børn, der ikke trives (figur 8, cluster 2 og 3). Ca. 4 % af alle børn viser på forskellig vis, at de ikke trives i dagtilbuddet. De er en del alene, har tit ingen venner, savner nogen at lege med, kan ikke lide de voksne, osv. Det kan med rimelighed antages, at der for disse børn i disse dagtilbud er nogle aktive eksklusionsmekanismer, der opretholder en grad af mistrivsel eller såkaldt problemadfærd (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011). Og det kan med rimelighed antages, at netop disse dagtilbud i kvalitetsforskningen kan karakteriseres på samme måde, som dagtilbud med lav kvalitet (Sheridan, Samuelsson og Johansson, 2009; Sylva et al 2010).

I de formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber, hvor der organiseres pædagogiske aktiviteter, kan vi identificere, når børn viser tegn på aktiv social inklusion. De udviser opmuntrende og støttende adfærd, indgår i positive relationer og dialoger og tager hensyn til hinanden. Det er en socialt inkluderende adfærd, der også viser sig som psykisk inklusion, når børn lytter til hinanden og drager omsorg for hinanden. Eksklusion eller begyndende marginalisering eller udsathed forekommer, når den modsatte tendens viser sig. Eventuelle eksklusionsstrategier får mulighed for udfoldelse hos børn og voksne, når eller hvis pædagoger og andre voksne omkring børnene trækker sig fra fælles aktiviteter, eller måske ligefrem undlader at organisere og lede fællesskaberne. Pædagogen har ansvaret for og opgaven med at organisere et læringsmiljø, hvor pædagogen understøtter barnets læring og udvikling i nærmeste udviklingszone.

Når de voksne læser højt, eller når måltiderne kan karakteriseres som hyggelige, er det tegn på fysisk og social inklusion. Når børnene trøstes af de voksne, lyttes til af de voksne og når de voksne roser og anerkender børns initiativer, er det tegn på social inklusion. Et tegn på psykisk inklusion er, når børn tydeligt viser, de kan lide de voksne.

Ifølge den pædagogiske teori, det interaktionistiske perspektiv, er opgaven for pædagogen at understøtte barnets initiativer, primært kommunikativt⁴², i dialogen og ved at anerkende barnet og vise følelser, give knusere osv., men også ved, bogstaveligt talt, at give barnet en hånd, når det er ved at udfordre sig selv eller overvinde en forhindring.

I børnenes egne lege og aktiviteter, i situationer hvor de kan lege uforstyrret, er det tegn på social inklusion, at børnene tager initiativer til kontakt afpasset efter de andre børn, justeret efter stemningen i rummet og i en god tone, og at børn kan komme med i andres leg på en god måde. God måde viser sig i den psykiske inklusion ved, at børnene justerer sig efter hinanden, de genkender følelser og handler derefter. Yderligere kan vi se, når børn tager hensyn til hinanden, lukker andre børn ind i leg og er kreative i leg, er det tegn på gode relationer, venskaber og god social inklusion. Det viser, som tegn på psykisk inklusion, at børnene kan lide hinanden. En sådan god inkluderende praksis kommer ikke af selv, men ved at pædagoger og andre voksne, også forældre, viser børn vej ved at foregå med gode eksempler og ved at vise børnene, hvordan gode intersubjektive relationer praktiseres. Den praksis kan opretholdes ved at tilrettelægge og organisere et læringsmiljø, der både skaber muligheder og begrænsninger for børnenes udfoldelse, og som både skubber og trækker i børnenes lære- og udviklingsprocesser.

3.2.16 PERSPEKTIVERING: INDIKATORER FOR INKLUSION I DAGTILBUD

Som resultat af de statistiske analyser har vi fået produceret en række faktorer, som – på baggrund af et forskningsbaseret interaktionistisk perspektiv – nu kan udmøntes som indikatorer på inklusion, der kan anvendes i praksisudvikling af pædagoger selv eller i videre forskning, fx som struktureret observation.

I aktiviteter, der er organiseret af pædagogen, og som primært er de to første fællesskabsformer, må der naturligvis være tæt forbindelse til Dagtilbudsloven og de lokale børnepolitiske mål. Tydelige mål, der i de pædagogiske diskussioner i dagtilbuddet operationaliseres og begrundes ud fra pædagogerne faglige viden, værdier og børnesyn (holdning og tilgang til børn). Disse udfolder sig i dagtilbuddets hverdag under de rammer og betingelser, der samfundsmæssigt stilles til rådighed, fx i form af normeringer, og den måde pædagogerne selv i det enkelte dagtilbud har indrettet sig på, fx med hensyn til valg af materialer, rummenes indretning osv.

⁴² Kommunikativt i den relationelle forståelse, der kan beskrives gennem de tre dialogtyper: den følelsesmæssige, den meningsskabende og den udvidende og opdragende dialog, som anvendes i ICDP (International Child Development Program, Hundeide 2004).

Materialerne i den fysiske indretning og tilgængelighed af materialer har betydning, ligesom organiseringen af børn i større og mindre grupper har betydning.

Den fysiske inklusion indikeres gennem de tilrettelagte pædagogiske processer og spænder fra udflugter, ugentlige besøg på biblioteker, skolens idrætshal mv. til de aktiviteter, der tilrettelægges og gennemføres i selve dagtilbuddet. At der spilles spil, synges sange, og laves dukketeater, drama osv. er vigtige kulturelle udtryksformer. Deres værdi har en tydelig reference til læreplanen og er dermed også med til at styrke den samfundsmæssige inklusion, såvel som de relationelle bånd mellem voksne og børn, børn og børn i mellem, og børnenes oplevelse af at være med i en god aktivitet. De planlagte og organiserede aktiviteter vil i et interaktionistisk perspektiv blive tilrettelagt som passende forstyrrelser i nærmeste udviklingszone. Når barnet deltager aktivt, indgår i positive relationer med andre (Hundeide 2004), behandler andre børn godt, er aktivt kommunikerende og giver plads til andre, er det indikatorer på social inklusion. Barnet viser sin oplevelse følelsesmæssigt og gennem kropslige udtryk og gennem kommunikation i det hele taget. Når barnet lytter til andre, spejler dem, viser glæde og interesse for at være med i fællesskabet, er det indikatorer på, at barnet oplever sig inkluderet.

I de interpersonelle fællesskaber, hvor vi fokuserer på relationen mellem voksen og barn, er de forskningsbaserede samspilstemaer, der udfolder sig i en række dialogformer (Hundeide 2004), en følge af et bevidst pædagogisk valg. Der er belæg for, at når pædagogen (den voksne) har denne tilgang til relationen til barnet og denne tilgang til barnet, er der høj kvalitet i samspillet. I såvel planlagte som spontane samspil er dette, som pædagogisk organiseret initiativ, en stærk indikator på inklusion. Den bevidst valgte tilgang er en pædagogik, der rammesætter det intersubjektive forhold i dagtilbuddet. Når pædagogen gør dette, fx viser, at hun/han kan lide barnet, får barnet opmærksomhed og anerkendelse socialt, der igen hos barnet vil vise sig som tryghed ved og tillid til de voksne. Barnet vil selv vise følelser, i tillid til at følelsernes anerkendes. Og barnet henvender sig til pædagogen, stoler på pædagogen, går gerne med på nye ideer, osv.

I de selvorganiserede og intersubjektive fællesskaber – børnenes egne fællesskaber under de muligheder dagtilbuddet frembyder indretningsmæssigt, materialemæssigt og organisatorisk – er mulighed for at lege uforstyrret et vigtigt element. Forstyrres børn af andre børn, kan det være en form for drilleri, men det kan også være henvendelser om at få lov at være med eller invitationer til andre lege mv. Når barnet viser initiativ til leg, inviterer til leg og selv formår at komme med i andres leg, er det indikatorer på social inklusion, og på at barnet har gode sociale kompetencer og mestrer de interpersonelle kvaliteter, der gør det til en god oplevelse af inklusion, både for det enkelte barn og for gruppen af børn. Kvaliteterne – som de fx udfolder sig igennem venskaber til andre børn – er indikatorer på social og psykisk inklusion.

Vi kan i tabel 18 nedenfor antydningvist under de forskellige fællesskabsformer beskrive nogle af de faktiske aktiviteter, der knytter sig til formerne, men det er som tidligere nævnt et empirisk spørgsmål. Hvilken kontekst drejer det sig om, hvilke organisationsformer vil man gerne vide mere om, osv. De mere generelle kvalitetsindikatorer er nu løftet over i venstre søjle, der nu angiver hvilken kontekst, der er tale om, og hvilke mere generelle temaer der kan være relevante og som er målbare her. Under fysisk inklusion indskrives jeg de temaer, der er anvendt i kortlægningen (LP-data 2011).

Tabel 18. Indikatorer på inklusion i dagtilbud

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
<p>Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber</p> <p>Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen, og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Rum og indretning</p> <p>Ture/udflugter ud af huset</p> <p>Variation i og tilgængelighed af materialer</p> <p>Organisationsformer</p>	<p>Der arrangeres ture ud af huset</p> <p>Der snakkes om naturfænomener</p> <p>Der anvendes pc/it-værktøj</p> <p>Der synges og spilles</p> <p>Der arbejdes med tal</p> <p>Der males og tegnes</p> <p>Der ses film og TV</p>	<p>Barnet roser, støtter, opmuntrer og er positiv og rar over for andre</p> <p>Tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Tager hensyn til andre i handling</p>	<p>Barnet lytter til andre og er indfølelse</p> <p>Barnet viser glæde</p> <p>Barnet er motiveret, viser lyst til at være med</p>
<p>Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</p> <p>Planlagte/ spontane interaktioner</p> <p>Højtlesning</p>	<p>Pædagogen:</p> <p>Viser positive følelser</p> <p>Justerer sig ift. barnet</p> <p>Følger barnets</p>	<p>Barnet bliver trøstet af de voksne, når det er ked af det</p> <p>De voksne lytter til barnet, når det</p>	<p>Barnet kan lide de voksne</p> <p>Barnet henvender sig til de voksne</p> <p>Barnet vil gerne have</p>

Måltider og frugt Samlingsstund Konflikter	initiativ Anerkendelse og ros Fælles opmærksomhed Formidling af mening Udvidelse og forklaring Udøver ledelse	har noget at fortælle De voksne siger, barnet er dygtigt, når det gør noget godt	fysisk kontakt Barnet stiller spørgsmål Barnet følger de voksnes ideer
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)	Ingen svar		
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen) Leg ude og inde Puderum Legeplads Små/store rum	Barnet har steder, det kan lege uforstyrret	Barnet tager initiativ til social kontakt på en passende måde Kan komme med i andres leg på en god måde	Barnet genkender andres følelser og handler derefter Barnet er med i leg
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber) Leg Spil/ aktiviteter og udflugter i større og mindre grupper	Medvirken i variende grupper	Barnet har en god ven Tager hensyn til andre i leg Gør plads til andre i sin leg Kommer med forslag og er kreativ i leg	Barnet kan lide de andre børn Barnet genkender følelser og handler derefter Barnet har en ven

Skemaet kan finjusteres, hvilket jeg gør i forbindelse med den fortsatte forskning. Skemaet vil blive anvendt som struktureret observationsskema, og det kan anvendes som afsæt for udvikling af mere præcise skemaer, der kan måle og evaluere kvalitet.

Validering

Der er som nævnt et tilstrækkeligt højt antal svarpersoner og institutioner til, at der kan gennemføres en multilevelanalyse (Lolle 2004). Ved lineær regressionsanalyse kan der forekomme fejl. Fx er det usikkert, hvordan netop de resultater, der ses i figur 8 (final clusters), er fremkommet, dvs. vi ved ikke præcist hvilke data, der er blevet undertrykt. Vi må regne med at den statistiske metode er sikker, men behandle outputtet varsomt.

Inklusionsspejlet i tabel 16 viser, at der er sikre sammenhænge, men også, at de kunne være stærkere. Der er ikke en én til én-sammenhæng.

Sammenhængene i korrelationsanalyserne er derimod stærke. Det viser faktoranalysen (tabel 4) og komponentanalysen af den nye faktor i figur 3. Inklusionsfaktoren viser lineær afhængighed, dvs. at spørgsmålene er indbyrdes forbundne og siger noget om det samme. Det er usikkert, om spørgsmål 10 er en skjult afhængig faktor, fordi den optræder så stærkt, men en kontrolmåling viser ikke endegyldige fordele ved at udelade den.

Med systemteorien får vi blik for, at når der rettes forventninger mod os som mennesker, er det en kommunikativ henvendelse til os i en bestemt rollefunktion. Det betyder, at der kan observeres forskellige typer af inklusion i forhold til forskellige funktionssystemer. Et barn kan være fysisk inkluderet i en børnegruppe, men samtidig opleve sig psykisk ekskluderet. Men barnet kan opleve sig psykisk inkluderet i andre systemer, fx i hjemmet. Vi er således altid bare *inkluderet partielt* som enkeltpersoner og i relation til vore rollefunktioner (Jönhill 2012, s. 192). Denne kompleksitet kan håndteres formanalytisk.

Omvendt er ingen nogensinde totalt ekskluderet. Der er aldrig tale om en total enten-eller situation. Vi er alle i reglen ekskluderet fra de fleste samfundsmæssige systemer, men samtidig inkluderet i en række af dem. Dermed kan vi heller ikke udsige en generel teori om inklusion. For at forstå inklusion må fænomenet observeres empirisk i den kontekst, det aktuelt optræder i, og som falder inden for en række af distinktioner, fx mellem hvilke fællesskabsformer, der konkret er tale om.

Når inklusion/eksklusion ikke kan generaliseres (som teori), men er bundet til konteksten, må fænomenet studeres empirisk. Teoretisk kan vi formulere de distinktioner, der styrer vore iagttagelser.

Når der ønskes bestemte interventioner for at afværge eksklusion og fremme inklusion, kan disse udformes som generelle indikatorer og metoder, men aldrig anvendes generelt.

En metode virker ikke på samme måde i alle sociale systemer, en metode virker derfor aldrig for alle og til alle tider. Det skal ikke afholde os fra at prøve at diskutere fælles standarder og vurdere disse standarder i praksis, da kvalitet – som nævnt – ellers risikerer at blive alt for relativ.

En metodologisk kvalitetskontrol vil afsløre, at abduction kan anvendes som forskningsprincip, men at det viser sig mere frugtbart at følge en systemteoretisk grundantagelse, som for mig at se mere klart kan definere inklusion. At skelne mellem typer og former for inklusion medfører en distinktionsteoretisk pointe, nemlig begrebet den partielle inklusion. I den pædagogiske teori udfoldes beskrivelsen af de fem empiriske fællesskabsformer, der indarbejdes i den sociologiske inklusionsmatrix. De vil igen i min fortsatte forskning blive indarbejdet i en survey om udviklingstiltag i medfør af arbejdet med LP-modellen. Denne serielle iagttagelse, eller serie af iagttagelser er abduktiv, den veksler mellem empiri og teori, ny teori og empiri osv. Forskningsprincippet kan således med rette anvendes også i sociologisk systemteoretisk analyse. Kvalitetskriterierne og deres baggrunde i uddannelsesforskningen og i den pædagogiske teori danner afsæt for indkredsningen af begrebet inklusion, der resulterer i, at disse fund relateres dels til forskningen og dels til LP-data som ny empiri.

Inklusion er her i rapporten og i statistisk sammenhæng en proces under indflydelse af individuelle karakteristika (børnenes svar) og læringsmiljøet (institutionerne), hvilket er et såkaldt standard eksperimentelt design. Vi får dog ikke i nærværende rapport det fulde udbytte af LP-data eller designets muligheder. T1-målingen (kortlægningen) efterfølges af T2-måling. Jeg har ikke resultaterne af den anden måling, men når data er behandlet, valideret og præsenteret, kan T1 fungere som før-måling. Der arbejdes med LP-modellen i dagtilbuddene i 3 år (2011-2014), og T2 bliver en efter-måling, der kan måle effekten af indsatsen. Ved at indsætte en kontrolgruppe, kan der undersøges for udefra kommende påvirkninger, der ikke skyldes indsatsen. Hermed kan vi samle mere viden om, hvordan LP-modellen virker, og hvilken effekt den har i forhold til den pædagogiske praksis. En sådan analyse vil også kunne vise, om LP-modellens kortlægning kan fungere som systematisk afsæt for anvendelse af forskningsviden til udvikling af kvalitet i pædagogisk praksis.

3.2.17 LITTERATUR

Agresti, A. & Finlay B. (2009): *Statistical Methods for the Social Sciences*. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson International Edition. 4. udg.

Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.

Alenkær, R. (2011): Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I: Jensen, E. og Löw, O.: *Klasseledelse*. København. Akademisk Forlag.

Bach, A. (2010): Mønsterbrydning i et ICDP-perspektiv. I: Sørensen, J.B. (red): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.

Baustad, A-G. (2012): Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Nordisk Barnehegeforskning 5/2012* s. 1-21.

Bennett, J. (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

Bergman, M.M. (2008): The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research. In: *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE Research Methods.

Biesta, G. (2007): Democracy, Education and the Question of Inclusion. I: *Nordisk Pedagogikk*, 27(1) s. 18-29.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*. CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/inclusion>.

Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), pp. 568-586. American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development*, Volume one of the *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, pp. 793-828.

Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010): *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.

Dahlberg, G. & Taguchi, H.L. (1994): *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Dyson, A. (1999): Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. I: Daniels & Garner (red.) *Inclusive Education*. London: Routledge.

Engsig, T.T. (2012): Inkluderende støtteforanstaltninger. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner*. Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d. afhandling. Aarhus: AU.

Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013): Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? I: *PAIDEIA 05*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag

Hansen, O.H. (2012): ”Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring”. *PAIDEIA 03*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998): *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Hundeide, K. (2010): En kulturpsykologisk tilnærming til forståelse av barns utvikling. I: Sørensen, J.B. (red): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.

Iwaniec, D. (1995): *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester: Wiley-

Jensen, B. & Bremberg, S. (2011): "Fokus på nye former for kvalitet". I: *PAIDAIA* 02. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Jonsdottir, F. (2007): Barns Kamratrelationer i förskolan. *Malmö Studies in Educational Sciences* No. 35 Holmbergs, Malmö.

Jönhill, J.I. (2012): *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad I det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.

Killén, K. (2012): *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. København: Akademisk Forlag.

Kornerup, I. og Næsby, T. (2014): *Pædagogens grundfaglighed – grundbog til pædagoguddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Lind, L. (2004): Relationers betydning i vuggestue og børnehave. I: Ritchie, T. (red): *Relationer i teori og praksis*. København: Gyldendal.

Lolle, H. (2004): Multilevel analyse. En introduktion med eksempel. *Metode & Data* nr. 90 – 2004, s. 41 – 57.

Luhmann, N. (2007): *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger. B92

Manchester Local Authority and the Department of Education at the University of Manchester (2012): *Manchester Inclusion Standard*. Manchester, UK.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Inklusion og læring i praksis – Fortællinger fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 2.

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013): *Dagtilbudsloven*. LBK nr. 1240 af 29/10/2013 (Gældende).

Nielsen, J. (2008): Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.

Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, A. A. og Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.

Nordahl, T.; Nielsen, M.M. & Kristoffersen, K (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale I daginstitutioner*. Aalborg: LP-modellen.dk/ UCN.

Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. (2012a): Inklusion i dagtilbud. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.

Næsby, T. (2012b): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA nr. 4*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Næsby, T & Qvortrup, L. (2014): Hvad er inklusion. Og hvordan ledes det. I: Ritchie, T. (red): *De mange veje mod inklusion*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Næsby, T. (2014): Børns læring – et interaktionistisk perspektiv. I: Kornerup, I. og Næsby, T. (red.): *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo. S. 96 – 125.

OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Ploug, N. (2007): *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. SFI 07: 25.

Pedersen, C.; Larsen, M.B.; Kornerup, I. & Madsen, B. (2009): *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pettersvold, M. (2014): Demokratiforståelser og barns demokratiske deltagelse i barnehagen. I: *Nordic Studies in Education, Vol. 34, s. 127-147*. Oslo.

Qvortrup, L. (2012): Inklusion – en definition. I: Næsby, T.: Inklusion i dagtilbud. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.

Schaffer, H.R. (2002): *Børnepsykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Shavelson, R.J. & Towne, L. (2002): *Scientific Research in Education*. National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.

Sheridan, S. (2012): Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i forskolen. I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S. (red): *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Frederikshavn, Dafolo.

Sheridan, S.; Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Universitet.

Sheridan, S. (2009): Discerning Pedagogical Quality in Preschool. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr. 53 (3), s. 245-261.

Sheridan, S. (2007). Dimension of Pedagogical Quality in Preschool. I: *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), s. 197-217.

Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y.-I. (1999): Defining an Evaluating “Quality” Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20 (1), 7-18

Siraj-Blatchford, I. (2010): “A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice”. I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge/ Taylor & Francis.

Søbstad, F. (2002): *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet ‘Den norske barnehagekvaliteten’*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003) (red): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C.; Tashakkori, A. & Teddlie, C.B. (2004): The Analysis of Mixed Methods Data. I: *Foundations of Mixed Methods Research - Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Science*. London: SAGE Publications. Kapittel 11.

Tetler, S. (2011): *Inkluderende specialpædagogik*. København: DPU

Tetler, S.; Quvang, C.; Skibsted, E & Larsen, V. (2014): *Oversigt over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik*. København: UC’ernes nationale arbejdsgrupper til LU13.

Thyssen, O. (2008): Organisationer og funktionssystemer. I: Tække, J. og Paulsen, M (red): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): BEK nr. 211 af 06/03/2014, Pædagoguddannelsen og (2013): BEK nr. 231 af 08/03/2013, Læreruddannelsen.

Valsiner, J. (1997): *Culture and the Development of Children's Action. A Theory of Human Development*. 2. udgave. New York/Chichester: John Wiley and Sons.

Valsiner, J. (2003): "Beyond Social Representations. A Theory of Enablement". I *Papers on Social Representations*, 12, s. 7.1-7.16.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

3.3 BRUG AF FORSKNINGSBASERET VIDEN TIL KVALITETSUDVIKLING I DAGTILBUD.

Næsby, T. (2013a): Brug af forskningsbaseret viden. LP-modellen som eksempel. Ceprastriben nr. 15, Aalborg: UCN.

Med LP-modellen som eksempel vises hvordan forskningsbaseret viden kan anvendes til kvalitetsudvikling. Ikke organiseret som top-styrede projekter, heller ikke som "Bottom-up"- styrede, men som kombination af disse. Med eksempler fra den forskningsbaserede viden fra empirien, der er indsamlet i LP-modellen (LP-data) sammenlignes med forskning om pædagogisk kvalitet for dermed at vise, om og i givet fald hvordan denne organisering kan føre til udvikling af kvalitet i dagtilbud.

Pædagogisk arbejde i højkvalitetsdagtilbud kan kendetegnes ved, at det systematisk analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt (Nielsen og Christoffersen 2009, s. 10). Hvad angår børns trivsel, læring og udvikling er pædagogerne faglige viden og deres samspilskompetencer faktorer, der har afgørende betydning (s.7). Pædagogerne har dermed en vigtig opgave i at bidrage til at formulere standarder for høj kvalitet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling. Ud fra de samfundsmæssige mål (f.eks. Dagtilbudsloven) må pædagogerne selv kunne være med til – i samarbejde med forskningen - at definere kvalitetskriterierne, for det er pædagogerne, der i den daglige praksis skal udvikle og forankre kvaliteten i de pædagogiske interventioner; det er deres opgave som professionelle. I modsætning til andre har professioner inden for uddannelsesverdenen – herunder pædagoger - dog ikke en særlig udbredt tradition for at anvende forskningsviden i analyse og refleksion over pædagogisk arbejde (Hammersley 2007).

Det er derfor vigtigt, at vi arbejder videre med at udvikle og afprøve kombinationer af pædagogiske forsknings -, udviklings- og evalueringsformer, der kan udvikle viden om hvad kvalitet i dagtilbud er, men også hvordan pædagoger i praksis anvender og implementerer denne forskningsviden, bl.a. til at sikre kvaliteten. Og med hvordan pædagogerne arbejder som professionelle med denne viden og når frem til også at kunne vise resultater af kvaliteten, altså dokumentere hvad børnenes udbytte er. Pædagogerne børnesyn og hele tilgang til arbejdet er helt central for kvaliteten (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart 2010; Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009, s. 244).

Udfordringer ved implementering af ny viden

I såvel pædagoguddannelsen som i pædagogisk praksis i dagtilbud i Danmark er der de senere år fremført fornyede krav om og ønsker om at pædagoger arbejder mere ud fra forskningsbaseret viden og med pædagogisk udviklingsarbejde. Det ses bl.a. i de politiske beslutninger om revision af pædagoguddannelsen og i debatten om fremtidens dagtilbud. Men ønsket om at inddrage ny viden fra forskningen rejser en række udfordringer for professionen og en række konkrete dilemmaer.

For det første er forskningen og den viden, den producerer, påvirket af politiske og økonomiske diskurser, hvilket kan gøre det vanskeligt at gennemskue både evidensen af den og formålet med den. Såvel professionshøjskoler som universiteter reagerer på ministeriers og styrelser udbud og udviklingspuljer, hvorefter uddannelsesforskningen formulerer forslag og ideer til ændringer af praksis, etablerer efter- og videreuddannelse for de pædagogiske medarbejdere, der tænkes at skulle gennemføre forandringerne, og samler viden ind om projekterne efterfølgende. Det er, som Peter Ø. Andersen hævder, ikke uden betydning at dette foregår, selv om visse former for således målrettet implementering af politik i høj grad baserer sig på illusioner (Andersen 2011, s. 50). Det medfører en risiko for at pædagogikken, og hvad der anses som kvalitet i pædagogisk arbejde, alene vurderes ud fra om det lykkes at implementere viden og dermed om den aktuelle uddannelsespolitik gennemføres eller ej. En anden ulempe er, at forskningen bliver fragmenteret og ikke fungerer som en mulig guide for pædagogernes refleksion over praksis i form af en mere kumulativ forskning, hvor der bygges videre på tidligere forskning, der så kan falsificeres, rekonstrueres, erstattes af nye fund osv. (for uddybning af denne diskussion se f.eks. Hammersley 2007, s. 21 f.).

For det andet er det en fordel at det pædagogiske arbejde informeres af ny forskningsbaseret viden; dermed øges mulighederne for at pædagogerne arbejder vidensbaseret og anvender denne viden professionelt naturligvis, hvilket er en moralsk-etisk fordring til professionen. Det er også en fordel at praksis ikke fastholdes i traditionelle aktiviteter, når der findes dokumenteret viden om, at der er brug for nye former for aktiviteter. Viden, der kan komme både fra forskningen og fra pædagogisk praksis selv. Dermed undgås at pædagogisk praksis fastholdes eller fastholder sig selv i et lukket kredsløb.

For det tredje er det en udfordring for pædagogerne at have forskningsbaseret viden, hvis man ikke ved hvordan den kan bruges, eller hvis man ikke har forudsætninger for at bedømme denne videns troværdighed og gyldighed (Hargreaves & Fullan 2012, s. 54). Når forskningen foregår adskilt fra praksis ("gabet" mellem teori og praksis) kan det være vanskeligt for praktikerne at vurdere de præmisser forskningen opererer ud fra, ligesom det kan være vanskeligt at gennemskue "hvad problemet er", eller om det er værd at investere sine ressourcer i. For samtidig kræver arbejdet med implementering af ny viden i praksis ofte afprøvning af forskellige tilgange, udveksling af viden og måske ændringer af

kultur, der ligger dybt lejret i organisationen og/eller i den enkelte pædagogs bevidsthed. Flere studier (refereret i Jensen og Bremberg 2011) viser, at pædagogernes rutiner i det praktisk pædagogiske arbejde fastholder en traditionel tilpasningsorienteret lærings- og arbejdsform. Og som de første undersøgelser af LP-data for dagtilbud har fundet: megen praksis fastholdes gennem traditionelle og rutineprægede aktiviteter (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012).

For det fjerde er arbejdet i et dagtilbud forankret i faglige værdier, pædagogernes børnesyn, erfaring og uddannelse. Der opstår derfor ofte dilemmaer, når et udefrakommende krav, f.eks. krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, sprogscreening, ”bedre kvalitet” mm., opleves som noget, der spænder ben for de faglige kvalitetsnormer (Digmann, Bendix, Jensen og Engholm 2006) og dermed truer pædagogernes professionelle autonomi. Forskningsbaseret viden (og forskningen) kan i sig selv – i det omfang den virker ”manualbaseret” eller simpelthen ikke lever op til de muligheder for praksis den lover – medføre at pædagogerne tager afstand fra den (Hammersley 2007, s. 28). Derfor gennemføres gennemgribende og holdbare forandringer bedst af og med pædagogerne selv, ikke når de tvinges mod deres viden og erfaring (Hargreaves & Fullan 2012, s. 45). Det er også en ulempe, fordi det risikerer at skærpe eventuelle fronter mellem forvaltningsledelse og pædagoger – f.eks. ”hvis ikke det var for alt det papirarbejde... kunne vi få gjort vores arbejde med børnene ift. de standarder alle ønsker” (Hargreaves & Fullan 2012, s. 153).

Jeg mener ikke, at man som pædagog skal lade være med at gennemføre eller deltage i udviklingsprojekter eller kombinerede forsknings- og udviklingsaktiviteter. Men det er vigtigt at understrege, at der er både fordele og ulemper forbundet med implementering af ny viden, hvad enten den kommer fra pædagogikken selv, tilgrænsende områder, forskningen, politiske reformer og/eller på markedsbaserede efteruddannelsesvilkår.

Min pointe er således også at fastholde et kritisk blik for og kunne skelne mellem hvad, der er politiske eller markedsbaserede fænomener og dagsordener og hvad, der er pædagogiske, herunder kompetencerelaterede i pædagogernes egne og i børnenes perspektiver. Hvad er dokumenteret viden, der både udfordrer og bygger på erfaringer om ”best practice” og ”next practice” og hvad er blot ”fikse ideer” uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er for mig at se en af de største udfordringer til pædagogerne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen. Men det stiller også krav til implementeringsprocessen. Topstyrede forandringsprojekter og – processer risikerer at ”gå hen over hovedet” på pædagogerne uden tilsyneladende at forandre noget i praksis.

”Nede-fra-og op”- projekter risikerer at blomstre op men visne og falde hen, når den første begejstring har lagt sig. Gennemgribende forandringer genereres af både ”top-down” og ”bottom-up” styrede projekter og processer, men succes med implementeringen og holdbarheden af de tilsigtede forandringer afgøres i en kombination. Som Hargreaves & Fullan argumenterer for, afhænger det af, hvorvidt der etableres en bevægelse, der igangsætter udvikling af den faglige kapacitet (den professionelle kapital) dvs. øget human og social kompetence samt øget beslutningskompetence (dømmekraft) (Hargreaves & Fullan 2012, s. 154), og hvor der kan bygges bro mellem alle de implicerede og eventuelt modsatrettede interesser.

LP-modellen (læringsmiljø og pædagogisk analyse) er, for mig at se, et eksempel på et forskningsbaseret udviklingsprojekt, der tager disse implikationer alvorligt og som forsøger at bygge bro mellem forskning og pædagogisk praksis på en sådan måde, at pædagogerne faglige kapacitet udvikles og at børnene dermed opnår større trivsel, læring og udvikling.

LP-modellen og LP-data

140 dagtilbud har siden 2011 deltaget i et pilotprojekt inden for LP-modellen i Danmark. I 2012 er yderligere 30 dagtilbud kommet til. I pilotprojektet er dagtilbuddene blevet kortlagt (T1, n=111) og empirien samlet i en database, der indeholder data i form af ny viden om kvalitet i dagtilbuddet (Nordahl et al 2012). Dataene baserer sig på et survey til børn, pædagoger og forældre. Pædagogerne har nu adgang til disse data og kan i forlængelse heraf arbejde med LP-modellens analysedel, der viser hen til hvilke opretholdende faktorer, der virker som betingelser for det pædagogiske arbejde. De opretholdende faktorer er de, der på forskellige niveauer (individ, aktør, kontekst) kan udpeges og analyseres som f.eks. en kommunikation, der opretholder en aktuel praksis (problemadfærd) og som hhv. fremmer eller hæmmer den ønskede praksis (Nordahl et al 2012, s. 17).

LP-modellen tager altså fat, så at sige, der hvor ”skoen trykker”, dvs. der hvor utilfredsheden med og begrænsninger i den aktuelle praksis vokser sig så stor, eller at nogle børn ikke trives, at pædagogerne nu føler sig drevet til forandring (Hargreaves & Fullan 2012 s. 150). På et vidensbaseret grundlag kan analysemodellen blive et værktøj til styrket samarbejde og fællesskabsløsninger (Nordahl 2009, s. 6).

I LP-modellens publikationer argumenteres for, at der gennem analysearbejdet produceres ny viden og på et systemteoretisk fundament nye pædagogiske løsninger for pædagogerne, f.eks. i form af ændret indhold i kommunikationen (www.lp-modellen.dk). Det antages på sigt at kunne medføre ændringer i det pædagogiske miljø, dvs. både i dagtilbuddets praksis, i pædagogerne egenpraksis og for børnene. Det vil blive undersøgt empirisk ved en ny kortlægning i 2014 (T2). Hermed tilvejebringer forskningen et sammenligningsgrundlag, dvs. dagtilbuddene,

der har adgang til disse forskningsresultater via LP-modellens hjemmeside, kan i data se, på hvilke områder praksis har ændret sig. Er trivslen blandt børn bedre end før, så flere børn oplever sig inkluderet? Er forældrenes begejstring for dagtilbuddet fastholdt eller falder den, osv.?

Det er ikke LP-modellens ærinde i forlængelse af analysearbejdet at anvise nye strategier og handlinger for pædagogerne, når den nye viden skal implementeres og udvikles i form af ny pædagogisk praksis. LP-modellen er ikke handleanvisende eller normativ, men kræver at pædagogerne ”vælger at anvende tiltag og metoder, som er vidensbaserede” (Nordahl 2009, s. 13). Dette er på den ene side en styrke ved LP-modellen, men en ulempe kan som nævnt være, at det, ligesom med institutionelt styrede implementeringsprojekter, bliver svært for pædagogerne at omsætte den nye viden.

I LP-modellen bruges systemteori som baggrund for en forståelse for, at problemer, der opleves i det pædagogiske miljø af både børn og voksne, skal forstås som kommunikation og social samhandlen. Dette systemperspektiv flytter fokus fra enkelte personers såkaldte problemadfærd til miljøet og til interaktionerne mellem aktørerne i miljøet.

Ved at undersøge og forstå hvordan mønstre og strukturer i sociale systemer etableres, opretholdes og påvirker aktørerne (som er det begreb, der anvendes i analysemodellen), kan aktørernes handlinger iagttages og forstås ud fra disse betingelser. Den handlingsrettede pointe er, at hvis man ønsker, at aktørerne, her børnene, skal udvise en anden adfærd, må man ændre betingelserne for den, altså miljøet. Ændres mønstre og strukturer i sociale systemer vil interaktionen ændres og aktørerne får mulighed for at vælge en anden adfærd. Det skal understreges, at aktørerne, f.eks. børnene i et dagtilbud, er intentionelle og rationelle, dvs. at deres handlinger i det sociale system er rettet mod noget, f.eks. et forsøg på at knytte venskab. Et barn kan have klare mål og ønsker om at knytte venskaber til andre børn. Et initiativ til interaktion med det formål har også grund i barnets opfattelse af sig selv og den virkelighed barnet befinder sig i – set fra barnets perspektiv, f.eks. i form af et højt selvværd, dvs. en tro på, at ”jeg er én de andre gider være sammen med, godt kan lide, osv.” Denne dobbelthed i aktørperspektivet omtales i LP-modellen som virkelighedsopfattelser (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2007, s. 33).

I arbejdet med LP-modellen rettes fokus også mod det pædagogiske personale. Det sker gennem udvikling af de professionelle kompetencer til at analysere og forstå forholdet mellem børnenes adfærd og det læringsmiljø, der tilbydes. Dernæst skal pædagogerne kunne iværksætte strategier, der ændrer ved de opretholdende faktorer i miljøet. Det skal føre til udvikling af kulturen i dagtilbuddet. Det eneste krav, der stilles, er som nævnt, at de i forlængelse af analysearbejdet og strategiarbejdet anvender udviklingstiltag, der er videns- og evidensbaserede. Potentialet her er, at

pædagogerne arbejder “nede-fra-og-op”, ikke blot i den kontekstnære pædagogiske sammenhæng men også i forhold til kritisk vurdering af den forskningsviden, der tages i anvendelse. Samtidig arbejder de ud fra samme fælles forskningsviden – en slags “oppe-fra-og-ned”.

Eksempler på brug af LP-data til kvalitetsudvikling og kvalitetssikring

I det følgende præsenteres eksempler på besvarelser i LP-data. Dette er fund inden for faktoren *trivsel* og *aktiviteter*, som børnene har besvaret og faktoren *social adfærd*, som pædagogerne har besvaret. Ud fra disse udvalgte eksempler på gennemsnitlige besvarelser sammenlignes med et svensk studie af kvalitet (Sheridan et al 2009). Studiet blev gennemført som en tværsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud (førskoler) i Göteborg og forskerne dokumenterer og argumenterer for, hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Forskerne identificerer tre forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan et al 2009, s. 240):

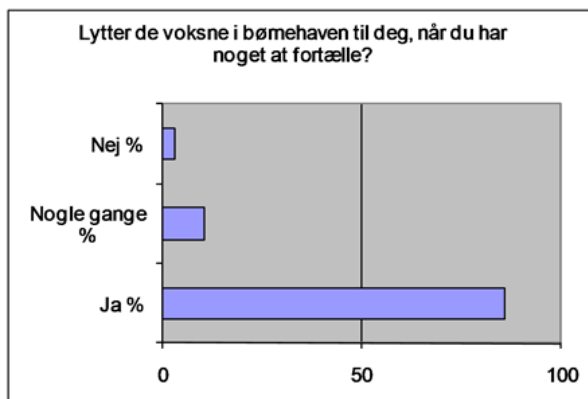
Adskilte og begrænsende miljøer = lav kvalitet

Børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = god kvalitet

Udfordrende læringsorienterede miljøer = høj kvalitet

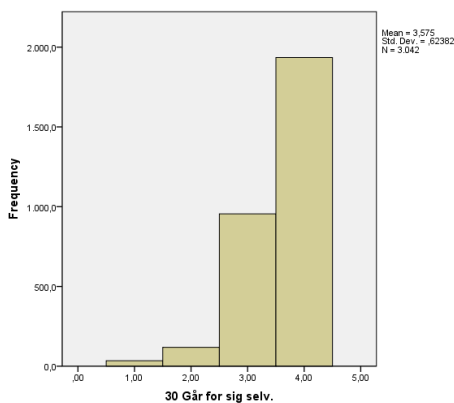
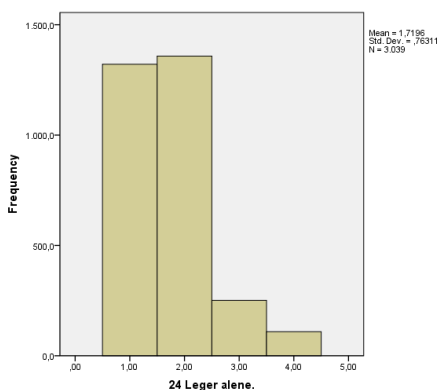
Min hensigt er nu at vise, hvordan forskningen (LP-data) kan vurderes og reflekteres i lyset af viden om kvalitet fra den pædagogiske forskning og bruges fremadrettet til udvikling af pædagogers faglige kapacitet. Når vi ser på børnenes egne besvarelser i LP-data viser det sig, at der er nogle få procent af børnene, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem, når de gerne vil fortælle:

Figur 1



Tilsvarende peger pædagogerne på, at der faktisk er børn, som går meget for sig selv – de leger meget alene (figur 3 er ”venstredrejet” dvs. svarkategorierne er fra venstre ”nej”, ”sjældent”, ”ofte”, ”ja”)

Figur 2 og 3

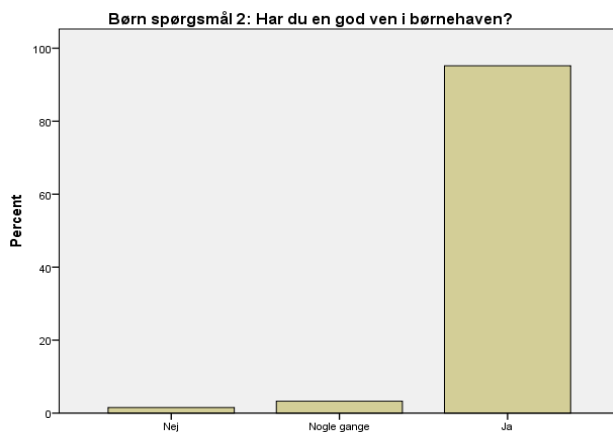


Når nogle børn oplever, at de voksne ikke lytter til dem, og at nogle børn ”går for sig selv” tyder det på, at disse børn ikke oplever at der er kvalitet i samspillet med pædagogerne, at læringsmiljøet er begrænsende i en eller anden form eller at børnemiljøet så at sige er adskilt fra voksenmiljøet.

Den svenske undersøgelse viser, at dagligdagen i dagtilbud med lav kvalitet forløber efter rutiner, med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper, adskilte fra de voksnes aktiviteter (Sheridan et al 2009, s. 241). Pædagogerne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i adskilte verdener hvor børnene ikke inddrages, og pædagogerne optræder uengagerede eller meget kontrollerende. I disse dagtilbud af lav kvalitet er der en tendens til magtesløshed, dvs. en tendens til at konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen enten skyldes børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende ude fra kommende faktorer. Ole Henrik Hansen (2013) viser i sin forskning tilsvarende eksempler på lav kvalitet. Gennem observationer i vuggestuer finder han eksempler på, hvordan børn helt ned til 10 måneders alderen må klare sig selv, da personalet tilsyneladende ignorerer nogle børn til fordel for enten at tage sig af opståede konflikter eller at "tale hen over hovedet" på børn. De børn, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem (figur 1), oplever en sådan form for lav kvalitet. De børn, der lyttes til, oplever god og høj kvalitet.

En vigtig kvalitet for børnene selv er, om de har venner i dagtilbuddet eller ej. Er der børn, der – som ovenfor – ses at gå meget for sig selv eller leger meget alene, afspejler det sig også i spørgsmålet, om de har en god ven (figur 4).

Figur 4



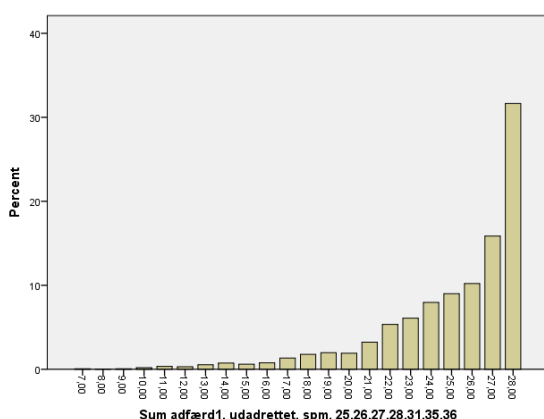
Det er kun nogle få børn, der ikke svarer bekræftende på, at de har en god ven i børnehaven. 1,4% svarer de ikke har og 2,9% at de kun nogen gange har en god ven. 3,4% vurderes af kontaktpædagogen til meget ofte at lege alene og 7,9% af de faktiske besvarelser peger på, at det ofte sker (figur 2 og 3).

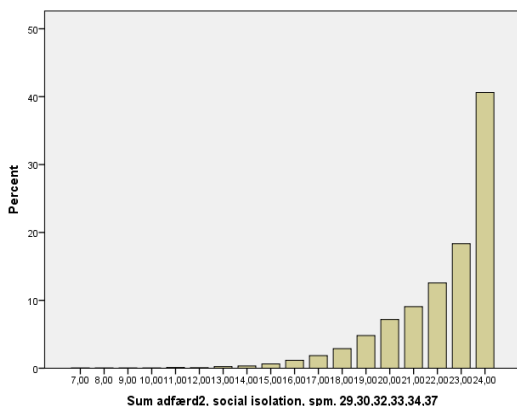
Afhængig af tolkningen her, kan det antages, at det er godt, der er mulighed for at være lidt alene, men måske kun “af og til” (knap 42%) og ikke “ofte” eller “meget ofte”.

Med hensyn til de børn, der går for sig selv, svarer billedet mere til børnenes egen vurdering af om de har en ven. Her går 1,1% meget ofte for sig selv og 3,7% går ofte for sig selv. Det kunne tyde på at der er børn, der ind imellem overses, og det er vigtig viden, som pædagogerne kan tage afsæt i for at udvikle kvaliteten for alle børn. På den anden side, er det at kunne lege alene også et udtryk for en *god kvalitet*. I den svenske undersøgelse ses at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, og hvor pædagogerne viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al 2009, s. 241). Børnene delagtigøres gennem forhandling. I disse dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Til forskel fra dagtilbud af høj kvalitet ses dog fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer, samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner. På baggrund af pædagogernes viden, dette forskningsmæssige bidrag, og deres fælles bestræbelser, skal pædagogerne træffe en begrundet beslutning om et udviklingstiltag.

Den måde, der er blevet spurgt på i kortlægningen (LP-data), gør det videre muligt at fortolke børnenes egne svar i lyset af en fortolkning af pædagogernes besvarelser. F.eks. kunne man sige, at når pædagogerne karakteriserer børn som udadreagerende eller socialt isolerede (figur 5 og 6) er der en sammenhæng til, om børnene leger alene og er isolerede.

Figur 5



Figur 6

Der er ikke signifikant forskel på de to faktorer men dog en tendens til større spredning vedrørende den udadrettede adfærd. Dvs. at det vurderes, at der er lidt flere børn, der handler udadrettet, end der er børn, der isolerer sig. Kun ganske få isolerer sig fuldstændigt, der er ingen, der meget ofte giver udtryk for ikke at have en ven, men dog næsten 20% der angiver, at de af og til ikke har en ven; ifølge pædagogernes vurdering. 5% går ofte for sig selv og 2,3 % virker ofte kede af det, vurderes det (Nordahl et al 2012, s. 72).

I de dagtilbud, der ifølge Sheridan et al.s vurdering har en *høj kvalitet*, er læringsmiljøet præget af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene. Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al 2009, s. 243). Miljøet ses også, til forskel fra de to første former, som rigt på materialer, stimuli og udfordringer.

Denne viden, som pædagogerne nu har til rådighed, gør det muligt gennem den pædagogiske analyse og efterfølgende udviklingstiltag at skabe forandring. At pædagogerne nu i højere grad kan forestille sig og identificere sig med den ønskede praksis – på baggrund af analysen af de opretholdende faktorer – understøtter, at de udvikler de mentale arbejdsmodeller, de nye måder at tænke på og handle på, der bidrager til udvikling af den professionelle kapital (Andresen 2011; Hargreaves & Fullan 2012, s. 151).

Den aktuelle praksis foreligger dokumenteret for det enkelte dagtilbud – ofte også for hele kommuner – og kan analyseres i fællesskab: Er denne praksis fremmende eller hæmmende for vort formål, vores viden om og for vore mål vedrørende børnenes udvikling? Hvilken praksis virker efter hensigten nu og hvilken praksis skal vi skabe for fremtiden?

I LP-modellens forandringsstrategi tages afsæt i de empiriske data og den praksisnære analyse og de udfordringer, pædagogerne dermed oplever, de står over for. Dette er et ”bottom-up”- perspektiv. Dette bidrager også til at udviklingstiltagene forankres i dagtilbuddets kultur og at dagtilbuddets samlede kapacitet øges. I forandringsstrategien ses dette netop som en fælles opgave, der udbygger den sociale kapital og hvor relationerne mellem pædagogerne genererer processerne. Analyserne og refleksionerne i forhold til de konkrete udfordringer i praksis kan nu bygge oven på den pædagogiske analyse og på ny relevant forskningsviden – i en cirkulær eller spirallignende model. Det indfører et samtidigt ”top-down-perspektiv”. At processerne er samtidige medfører netop at udviklingen kan forstås og beskrives som en cirkulær proces, hvor der ikke er et perspektiv, der har forrang frem for andre.

Hvis der, som ovenfor, identificeres eksempler på, at der er børn, der leger meget alene og ikke har etablerede venskaber, skal et udviklingstiltag ikke bygge på ”synsning” men på dokumenteret viden om venskabets betydning og på kumulerede og italesatte erfaringer om, hvad der virker godt i den konkrete situation. Det kan f.eks. være bevidst organisering af grupper, som i højkvalitetsdagtilbud, hvor børnene får mulighed for – med støtte fra pædagogerne – at etablere gode samspil og dermed skabe nye relationer til hinanden. Den pædagogiske analyse har potentiale til at skabe et fælles grundlag for at vurdere og reflektere over praksis og har potentiale til fremadrettet at kvalificere pædagogernes beslutninger om, hvad der fungerer og hvad, der ikke gør. Det kvalificerer pædagogernes professionelle skøn.

Konklusion

Der er således forskning på dagtilbudsområdet, der beskriver hvad kvalitet i dagtilbud er og kan være og hvordan personalet bør forholde sig til børnene og deres perspektiv. Og der er forskning på vej, der også viser hvordan pædagogerne faktisk har forholdt sig til kortlægningen og den pædagogiske analyse og iværksat konkrete udviklingstiltag, der skal fremme kvaliteten. Når pædagogerne i arbejdet med LP-modellen analyserer og reflekterer over praksis og anvender forskningsbaseret viden styrkes deres faglige kapacitet – den professionelle kapital som Hargreaves & Fullan (2012) kalder det - og derved udvikles kvaliteten.

Forskningen viser også, at det pædagogiske personales kompetencer er centrale som forudsætning for kvalitet i det pædagogiske miljø, for børns trivsel, læring og udvikling (Nordenbo 2011; Nordahl et al 2011).

Det vil sige, at pædagogisk arbejde af god kvalitet kan kendetegnes ved, at det kontinuerligt analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt med tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Det er der også resultater fra arbejdet med LP-modellen, der peger på. I en rapport om arbejdet med LP-modellen inden for skoleområdet fremhæves bl.a. at den analytiske tilgang til at arbejde med opretholdende faktorer understøtter de pædagogiske analyser og udviklingen af tiltag, der skal minimere de faktorer, der hæmmer god kvalitet. Deltagerne her har i høj grad fået opmærksomhed på sig selv som professionelle og som personer. Der kan i kortlægningen aflæses forbedringer af kvaliteten af undervisningen og læringsmiljøet, bl.a. så færre børn har haft behov for specialundervisning. Og endelig skal nævnes, at muligheder for fælles refleksion over de pædagogiske udfordringer har udviklet et fælles og nyt fag-professionelt sprog (Nordahl et al 2012b).

LP-modellen er ikke top-styret, og den overlader heller ikke pædagogerne til sig selv. Kortlægningen har leveret et forskningsbaseret oplæg til den videre analyse, og resultaterne viser, at analysearbejdet i LP-modellen har potentiale til skabe grundlag for udvikling af den pædagogiske praksis gennem styrket faglig kapacitet, hvilket igen kan bidrage til at øge pædagogernes professionelle kapital, dvs. summen af human, social og beslutningskapital (dømmekraften).

Arbejdet med LP-modellen giver gode resultater i forhold til ændringer i det pædagogiske miljø, og sker det i samarbejde om og i dagtilbuddets fællesskab er det muligt at forankre udviklingsprocesserne i dagtilbuddenes kultur og i de fælles bestræbelser på kvalitetsudvikling. Den videre forskning vil vise, hvilke effekter det har i resultat-kvalitet også for dagtilbuddene; altså i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling og om det lykkes med tiltag, der er bæredygtige fremover. Som faktisk medfører varige ændringer i praksis og leverer gode resultater.

Litteratur

Andersen, Peter Ø. (2011): Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning – om videnscirkulation inden for det pædagogiske område. I: *Gjallerhorn nr. 13*. Viborg: VIAUC.

Andresen, B.B. (2011): Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse I pædagogiske dagtilbud. I: *PAIDEIA nr. 1*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag

Digmann, A.; Bendix, H.W.; Jensen, J.P. og Engholm, K. (2006): *Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik*. København: Børsens Forlag/FTF.

Hammersley, M. (red.)(2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.

Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. København: DPU.

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Jensen, B. og Bremberg, S. (2011): Fokus på nye former for kvalitet. I: *PAIDEIA* nr. 2. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Nielsen, A. A. og Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.

Nordahl, T.; Sørli, A.M.; Manger, T. og Tveit, A. (2007): *Atfærdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. oplag.

Nordahl, T. (2009): *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.

Nordahl, T.; Nielsen, M. M. og Kristoffersen, K (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.

Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.K.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. og Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T.; Sunnevåg, A.K.; Aasen, A. M. og Qvortrup L. (2012b): *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.

Sheridan, S.; Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborg Universitet.

Sylva, K. (2010): Quality in Early Childhood Settings. I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I og Taggart, B.: *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Taylor and Francis.

3.4 INKLUSION OG UDVIKLINGSTILTAG I LP-MODELLEN

Næsby, T. (2014a): *Inklusion og udviklingstiltag i LP-modellen. Forskningsrapport 2. Aalborg: LSP/UCN*

Indledning

Hensigten med denne undersøgelse er at skabe viden om, hvordan pædagogerne i de dagtilbud, der medvirker i pilotprojektet LP-modellen i dagtilbud, følger op på kortlægningen og analysen af det pædagogiske miljø, hvilke udviklingstiltag de har iværksat, og hvilke udfordringer de møder i dette udviklingsarbejde. I forbindelse med mit ph.d.-projekt har jeg især fokus på, hvordan der arbejdes med indhentning af information og på spørgsmålet, om arbejdet med LP-modellen fører til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv. Med inklusion som kvalitetsperspektiv skal undersøgelsen bidrage til at besvare det overordnede forskningsspørgsmål: Kan pædagoger i dagtilbud gennem intervention med LP-modellen skabe høj kvalitetsdagtilbud?

En undersøgelse af inklusion vanskeliggøres af feltets kompleksitet. Inden for inklusionsforskningen finder vi ikke en præcis definition, og det meste af den efteruddannelse for pædagoger og lærere, der finder sted, adresserer ifølge inklusionsforskeren Julie Allan udsatte børn og børn med diagnoser og efterspørgslen fra kommuner og fagpersonale har været efter ”what works” eller såkaldte ”quick fixes” (Allan 2012). Som Søren Langager konstaterer, har vi de seneste år i forbindelse med kommunernes omstillinger til inklusion set en ”himmelflugt af diagnoser” (Langager 2012). Måske skulle vi hellere, som Allan foreslår, stoppe diskussionerne om, hvad inklusion er, og i stedet fokusere på, hvad inklusion gør.

Forskning præsenteres ofte for praktikere som lineær og rationel, dvs. objektiv i en eller anden forstand, og praktikerne kan derfor uden videre tage forskningen til sig og udforme strategier efter eget ideologisk ståsted. Men også forskningen er ideologisk – i det øjeblik vi siger vi ikke er ideologiske, er vi det. Det er et ståsted, et afsæt, der får indflydelse på forskningen. På sammen måde er politiske krav om hurtig viden og hurtig omsætning til praksis en afgrænsning af forskningens muligheder for at levere gode svar på de spørgsmål, der rejses i praksis. ”Knowing how” og ”knowing what works” risikerer at gøre forskningen horisontal, hvor den måske snarere, for at få tilstrækkelig dybde og fundament, burde være mere vertikal og tage den tid, det nu engang tager (Alexandersson 2011).

Vi må derfor i al forskning forklare hvilken position, vi indtager. Jeg mener, at inklusion gør en forskel. Formålet og ideen med inklusion er, at det forbedrer praksis. Det gør praktikerne til bedre praktikere, det gør alle pædagoger til bedre pædagoger og det er nødvendigt, fordi flere og flere børn kæmper med udfordringer i deres liv, i dagtilbuddet, i familien og i skolen.

Inklusion opstår som begreb i praksis, fordi det er et bedre begreb end integration, fordi det bedre kan beskrive alle sider af tilværelsen. Også hvordan børn oplever inklusion eller det modsatte, eksklusion. Inklusion stammer fra praksis og forskningens opgave er at studere de udfordringer, der opstår i praksis og som kalder på nye og bedre forklaringer, og levere dem tilbage til praksis. Pædagoger, forældre og børn i dagtilbud kan hjælpe med at informere såvel praksis som forskning, der søger at inddrage deres perspektiv. Det kan hjælpe pædagoger med at udvikle deres eget inklusionsperspektiv. Forskningen må i denne forbindelse også bidrage til at reducere kompleksiteten i feltet. Det gør jeg i denne artikel distinktionsteoretisk og formanalytisk.

Formanalyse

På baggrund af distinktionen inklusion/eksklusion observeres LP-dagtilbuddenes arbejde med at transformere den pædagogiske analyse (LP-modellen) (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011, s. 16)) til udviklingstiltag gennem en survey og et semistruktureret interview. Gennem surveyen frembringes data, der viser hvordan pædagogerne oplever de komplekse sammenhænge i den pædagogiske praksis, som de arbejder i, og som de vælger eller ikke vælger at handle videre ud fra.

Formanalyse, som Spencer-Brown ([1969], 1979) har udviklet den, er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere ”at kunne observere hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis” (Jönhill 2012, s. 54). Det er ikke spørgsmålet, hvad inklusion som distinktion er, ifølge Jönhill, der dermed argumenterer på linje med Allan (2012), men hvad inklusion gør, dvs. hvilke konsekvenser, der kan observeres, hvilke mønstre jeg kan konstruere på baggrund af observationerne af, hvordan pædagogerne beskriver deres handlinger. Spencer-Brown udvikler en kalkule for distinktion, dvs. en måde at skelne, hvordan ”a universe comes into being when a space is severed or taken apart” (Spencer-Brown 1979, s. v). Kalkulen skaber rammen for en teori om distinktioner og siden, som bl.a. Varela og Luhmann videre har bearbejdet, en teori om iagttagelse og autopoietiske systemer (Varela 1979; Luhmann 2007).

Figuren herunder (Figur 1. Inklusionsmatricen, Qvortrup 2012; Næsby & Qvortrup 2014) viser, hvordan formanalysen afgrænser LP-dagtilbud som en distinktion på indersiden af en distinktion. Som formanalytisk redskab tydeliggøres distinktioner mellem at befinde sig indenfor eller udenfor et socialt system (Spencer-Brown 1979; Jönhill 2012; Luhmann 2007). Vi kan også sige, at vi udformer og arbejder inden for en social model for inklusion og eksklusion (Barton 2005). Således skelnes observationerne af praksis i de tre former for inklusion. At blive inkluderet handler om operationer/handlinger, der medfører at en grænse overskrides. Inklusion er i den forstand både proces og mål (Næsby & Qvortrup 2014). Konsekvenserne studeres empirisk og teoretisk (Jönhill 2012). Alle børn er med baggrund i Dagtilbudsloven fysisk inkluderet.

Af alle børn, som er fysisk inkluderet, er de fleste men ikke alle, socialt inkluderet (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup 2012). Af alle børn, som er fysisk inkluderede, socialt inkluderede eller ekskluderede, er de fleste men ikke alle, psykisk inkluderede (om inklusion som parameter for kvalitet, se Forskningsrapport 1, artikel 3.2).

Metodologisk er Spencer-Browns formanalyse en metode til at udtrykke komplekse sammenhænge på en enkel måde. Det er en form for matematisk tegn/figur: \sqcap , der deler det studerede i noget indenfor og noget udenfor. Som systemteoriens system og omverden. Videnskabsteoretisk knytter den an til C.S. Pierces pragmatiske formanalyse (Sandhedsmodellen) og T. Parsons AGIL-model er et andet eksempel på en formanalyse (Krydsmodellen)(Jönhill 2012, s. 54-55; Becker 1998). Formanalysen tydeliggør forskelle, der kan iagttages, ikke objekter i sig selv (Jönhill 2012, s. 60).

I modellens venstre side (vertikalt) identificeres de konkrete fællesskabsformer. Disse er empirisk funderede men ikke dækkende for alle de former, der vil kunne iagttages i pædagogisk praksis i dagtilbud, men de er kondenserede på baggrund af en såvel generel som erfaringsbaseret iagttagelse. Formerne er typiske og i vid udstrækning almindeligt forekommende i dagtilbudspraksis.

I næste række (horisontalt) ses den teoretiske skelnen mellem inklusionsformer: Fysisk inklusion, social inklusion og psykisk inklusion. De tre inklusionsformer er videre i undersøgelsen skelnet: inklusion \sqcap eksklusion. Det, der således analyseres i denne undersøgelse, er det, der ligger på indersiden af denne skelnen.

Det er en pointe, at vi med koblingen af systemteorien og formanalysen kan få blik for, at når der rettes forventninger mod os som mennesker, er det en kommunikativ henvendelse til os i en bestemt rollefunktion. Det betyder at der kan observeres og kategoriseres forskellige typer af inklusion i forhold til forskellige funktionssystemer. Et barn kan være fysisk inkluderet i en børnegruppe, men samtidig ikke opleve sig psykisk inkluderet. Men barnet kan opleve sig psykisk inkluderet i andre systemer, fx i hjemmet. Vi er således altid bare *inkluderet partielt* som enkeltpersoner og i relation til vore rollefunktioner (Jönhill 2012, s. 192; Luhmann 2002). Omvendt er ingen nogensinde totalt ekskluderet. Der er aldrig tale om en enten-eller situation. Vi er alle – i reglen – ekskluderet fra de fleste samfundsmæssige systemer, men samtidig inkluderet i en række af dem. Dermed kan vi heller ikke udsige en generel teori om inklusion. For at forstå inklusion må fænomenet observeres empirisk i den kontekst det aktuelt optræder i og som falder inden for de distinktioner, vi foretager.

Det er min antagelse, at når inklusion/eksklusion ikke kan generaliseres (som teori) men er bundet til konteksten, må det studeres empirisk som distinktioner.

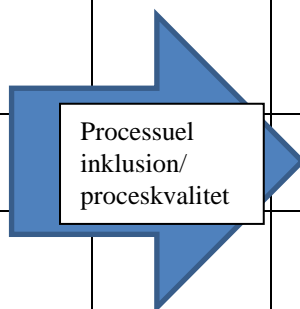
Når der ønskes bestemte interventioner for at afværge eksklusion og fremme inklusion kan disse udformes som generelle ideer og metoder, men aldrig anvendes generelt. En metode virker ikke på samme måde i alle sociale systemer, en metode virker derfor aldrig for alle og til alle tider.

Inklusionsmatricen og kvalitet i dagtilbud⁴³

De tre former for inklusion i inklusionsmatricen kan endvidere sammenstilles med kvalitetsmodellen (Næsby 2012a, Næsby & Qvortrup 2014). Fysisk inklusion udtrykker gennem fællesskabsformerne betingelserne for strukturel kvalitet. Social inklusion udtrykker gennem fællesskabsformerne betingelser for indholdskvalitet og psykisk inklusion udtrykker betingelser for resultat kvalitet. Processerne på tværs, dvs. de tre inklusionsformer og de fem fællesskabsformer, udtrykker proceskvalitet, dvs. under hvilke fællesskabsformer inklusions- og eksklusionsprocesserne ifølge pædagogerne finder sted som henholdsvis fysisk, social og psykisk inklusion (den passive, den aktive og den oplevede inklusion, jf. Qvortrup 2012).

Figur 1. Inklusionsmatricen

Inklusionsmatrix	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			



⁴³ Inklusionsbegrebet og modellen er mere indgående forklaret i artikel 3.2 og kapitel 2.1. Der præsenteres således kun en kort opsummering her.

Figuren (Inklusionsmatricen) anvendes i analysen som en form for søgemodel (eller som sandhedsmodel, Jönhill 2012, s. 56), hvorefter pædagogernes svar i surveyen og interviewene kan kategoriseres. I denne rapport anvendes inklusionsmatricen til primært at indfange pædagogernes perspektiver på inklusion. I den første undersøgelse (artikel 3.2) var også børnenes perspektiv repræsenteret. Ligheden med de klassiske sandhedsmodeller består udelukkende i, at der fx. kan identificeres praksis, der er fysisk men ikke socialt og psykisk inkluderende osv. og der kan fx identificeres børn i denne praksis, der vurderes (af pædagogerne) at være socialt inkluderede i de formelle læringsfællesskaber men ikke i de interpersonelle fællesskaber, osv. Vel vidende, at en intervention, der fremmer inklusion i én kontekst ikke nødvendigvis gør det i en anden kontekst, men også vel vidende, at det kunne den gøre, da der forekommer interaktioner mellem forskellige kontekster og på forskellige niveauer (jævnfør kapitel 2.1 om det bio-økosystemiske grundlag og det interaktionistiske perspektiv).

Data

Den empiriske undersøgelsesdel består i denne fase af en *spørgeskemaundersøgelse/en survey* rettet mod 130 børnehaver på landsplan, der alle deltager i pilotprojektet: LP-modellen i dagtilbud (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup 2012). Sigtet hermed er i første omgang at afdække, hvilke tiltag til forandring af den pædagogiske praksis arbejdet med LP-modellen har ført til – set i et inklusionsperspektiv. I denne undersøgelse, hvor der anvendes et semi-struktureret spørgeskema, er spørgsmålene givet på forhånd, dvs. formuleringen af alle spørgsmål er givet på forhånd, rækkefølgen af spørgsmålene er fastlagte og præmisserne for alle spørgsmål er præciseret (Jensen, Broström & Hansen 2012). Data er indsamlet over en måned og afsluttet april 2013.

Analysen følges op af en analyse af syv *interviews* med ledere og pædagoger i LP-dagtilbud (Andresen 2013). Medarbejdere ved UCN/LP-modellen har gennemført et dobbeltinterview med to pædagoger, et fokusgruppeinterview med fem pædagoger, et interview med én dagtilbudsleder, og fire interviews med fire tovholdere fra fire forskellige dagtilbud. Interviewene er transskriberet, og de analyseres efter en kodning, der udspringer af den første analyse af surveyen. Jeg anser det ikke som en svaghed ved denne fremgangsmåde, at jeg ikke selv har gennemført interviewene. Jeg ser det ikke som en lineær gentagelse af Andresen (2013), men som yderligere anvendelse af de eksisterende data - nu i en anderledes fortolkning.

I andre forskningsprojekter, fx Sylva et al (2010), ses det som en styrke, at forskellige forskere gennemfører forskellige former for observation og undersøgelse i de samme institutioner og fortolker hinandens observationer på tværs. Variationen af fund bliver større, når data undersøges på flere måder, ligesom validiteten kan styrkes.

Hensigten er altså her, baseret på spørgeskemaundersøgelsens data og dataanalyse, at frembringe ny information om de elementer og mønstre, der viser sig i datamaterialet. Her kan det undersøges, hvordan pædagogerne oplever de specifikke processer i arbejdet med LP-modellen i et yderligere fokus på de såkaldte opretholdende faktorer, fremmende og hæmmende faktorer, samt brug af forskningsviden gennem indhentning af information. Data består af pædagogernes udsagn og omfatter ikke dokumenter (målsætninger mv.) eller socio-økonomiske, uddannelsesmæssige og kontekstuelle forhold. Som i Forskningsrapport 1 (artikel 3.2) er dagtilbuddene som case ikke informeret af fx registerdata, men det ville fremadrettet absolut være et relevant forskningsprojekt.

Analysestrategi

Det undersøges først kvantitativt, som den første empiriske indikator, hvor mange dagtilbud der har taget konkrete tiltag samt hvor mange, der falder inden for kriteriet inklusion for pædagogisk kvalitet. Blandt det udvalg af deltagere, der svarer bekræftende ift. det kvalitetskriterium, der omhandler *inklusion*, gennemføres dernæst en mere dybtgående analyse af respondenternes svar om de tiltag, der er iværksat. Undersøgelsen af den samlede population (alle de dagtilbud, der deltager i pilotprojektet⁴⁴), der kan udmøntes statistisk og beskrives i kort form ("descriptive statistics", Agresti & Finlay 2009), afløses i næste fase af et sample, der udgøres af de respondenter, der har svaret bekræftende på, at der er iværksat et udviklingstiltag og at inklusion er omdrejningspunkt for det.

Denne analyse gennemføres med inklusionsmatricen som værktøj. Den skelner kausalt mellem typer og former for inklusion. Analysen viser muligheder og begrænsninger for iværksættelse af pædagogisk udviklingsarbejde og kompetenceudvikling. Disse muligheder og begrænsninger bygges der videre på efterfølgende i analysen interviewene, der hviler på de samme begreber om opretholdende faktorer, dvs. hvad hæmmer/fremmer og på hvilke muligheder og begrænsninger ser pædagogerne i arbejdet med LP-modellen med særligt henblik på iværksættelse af udviklingstiltag og som et nyt bidrag til de samlede data, hvordan der arbejdes med indhentning af information.

Metodologisk er der tale om abduktion, dvs. der argumenteres ud fra en distinktionsteoretisk inklusionsmatrix, der former analysen af de empiriske observationer/ data. De vilkår, der beskrives i data, for at dagtilbuddene faktisk iværksætter forskellige former for pædagogisk udviklingsarbejde præsenteres formanalytisk. Jeg prøver at komme bagom de empiriske data gennem at generalisere tendenser i data, bl.a. identificeret gennem begrebet om de opretholdende faktorer (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011) og spørgsmålet om, hvad der hæmmer hhv. fremmer inklusion.

⁴⁴ Populationen i de statistiske data er n = 111

Der er i undersøgelsen tale om både et fixed og et flexible design, altså et sekventielt (kvantitativt og kvalitativt) multi-strategy design, som den engelske uddannelsesforsker Colin Robson kalder det (Robson 2011: xiv). Man kan også sige at forskningsmetoden er abduktiv og der anvendes et mixed-methods-design (se afsnit om metode).

Metodologisk arbejdes i en systemteoretisk tankegang for distinktionsteoretisk at tage afsæt i den, der iagttager, og undersøge, hvordan den iagttagede skelner og kommunikerer sine valg. Studiet er således ontologisk orienteret, eftersom der søges tilvejebragt en deskriptiv status over de faktiske forhold gennem de kvantitative data, fx hvad angår de konkrete udviklingstiltag, men studiet er mere basalt epistemologisk orienteret, eftersom min interesse retter sig mere mod, hvordan pædagogerne anvender LP-data (kortlægningen), dvs. reflekterer over denne form for viden og bruger de informationer, kortlægningen producerer. De projekter, der etableres, kan antages at udvikle sig, ikke alene i medfør af LP-modellen – den anviser ikke nogle specifikke veje at gå – men også som pædagogernes konstruktioner af behov for udvikling set mere generelt. De påvirkes ikke blot af LP-analysearbejdet og projektarbejdet, men af de herskende samfundsmæssige og pædagogiske diskurser (Næsby & Qvortrup 2014; Engsig 2012). LP-modellen kan have medvirket til en selvoverskridelse og en åbning mod nye iagttagelser af verden (horisont). Det afhænger af hvordan pædagogerne har valgt, hvordan de har skabt mening for sig selv i en skelnen mellem aktuel og potentiel praksis (Luhmann 2007, s. 215).

De generede antagelser fra analysen af data fra spørgeskemaundersøgelsen analyseres og forklares altså formanalytisk og systemteoretisk og leder gennem abduction frem til en rekontekstualisering: Hvordan kommer forskellige strukturer og mekanismer, fx pædagogernes grundantagelser (rutiner) og konstruktion af projekter til udtryk, i form af hvilke barrierer og muligheder pædagogerne ser i de forandringsprocesser, der antages at følge af arbejdet med LP-modellen? Vel vidende, at disse strukturer – baggrunden for pædagogernes valg – ikke nødvendigvis er direkte observerbare. Eller formuleret med systemteoretiske begreber: Stiger evnen til at lade sig forstyrre i arbejdet med LP-modellen som funktionssystem, hvilke forskelle iagttages og i givet fald med hvilke bearbejdningkoncepter? (Luhmann 2007, s. 176 - 177).

Dvs. fører iagttagelserne til erkendelse, der kan genanvendes i systemet? Iagttageren er jo en del af det, han iagttager, og han ser sig selv i de situationer, han iagttager, og iagttagelsen må ske ved hjælp af distinktioner (Luhmann 2007, s. 154). Paradokset vedrørende iagttagelse: Man kan ikke se sig selv samtidig med man ser verden, erstattes hos Luhmann af skelnen: ”den forskel, der gør en forskel”, som det hedder hos Bateson (Luhmann 2007, s. 68).

At karakterisere LP-modellen som et delsystem under funktionssystemet uddannelse medfører, at den sociologiske analyse af dagtilbuddenes arbejde retter fokus på kommunikation, og på hvordan dagtilbuddene orienterer sig mod funktionssystemet. De værdier, der er indskrevet i funktionssystemets kode, fx om inklusion/eksklusion, og om hvordan LP-analysearbejdet skal gennemføres, er de værdier, pædagogerne orienterer sig efter, som kommunikationen over tid opbygger som virksomme abstraktioner. De er praktisk virksomme, men uden nødvendigvis at være teoretisk artikulerede (Thyssen 2008, s. 170). Direkte adspurgt gennem de to undersøgelser, der præsenteres og analyseres her, kan deltagerne, som deltagere i kommunikationen, formidle værdierne. Det er en kommunikation, der skal gøre det muligt at diskutere, fx hvad de tiltag, der iværksættes, skal føre til i praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen om udviklingstiltag i LP-dagtilbud

For at der kan generaliseres ud fra nærværende undersøgelse, må der opnås en statistisk repræsentativitet (Krejscie & Morgan 1979 i Jensen, Broström & Hansen 2012). Den statistiske signifikans søges opnået ved at spørgeskemaet sendes til alle dagtilbud i LP-modellen (projektdeltagerne). I forhold til en forventet/ønsket svarprocent på omkring 70 %, betyder det konkret, at der skal indkomme 90 besvarelser fra børnehaverne. Ved svarperiodens afslutning var der indkommet 49 besvarelser (se figur neden for), svarende til knap 40 %. Da den samlede population af dagtilbud (børnehaver) ifølge Danmarks Statistik i 2006 udgør ca. 4.500 dagtilbud, og da der kun ønskes svar fra de dagtilbud, der har arbejdet med LP-modellen ifølge pilotprojektet, opnås ikke i denne undersøgelse generaliserbarhed i forhold til en national tendens, ej heller signifikans i forhold til arbejdet med LP-modellen. Der er alene tale om tendenser. Det vil jeg vende tilbage til.

Der kan heller ikke argumenteres for, at der træffes et valg af sample, eller med et andet ord en stikprøve, i dagtilbud. Det er både muligt og overkommeligt at spørge alle de deltagende dagtilbud. Først i forbindelse med udvælgelsen af dagtilbud til den kvalitative analyse sker der en tilfældig udvælgelse. Da besvarelsesprocenten er lav (40 %), kunne en opfølgende bortfaldsanalyse fremadrettet være interessant.

Den kvantitative undersøgelse gennemføres som en it-baseret survey (SurveyExact). Skemaet sendes elektronisk til hver af dagtilbuddene ledsaget af et introduktionsbrev, hvor jeg beskriver formålet med undersøgelsen og min hensigt med at analysere besvarelserne i inden for inklusionsmatricens ramme.

Som Jensen, Broström og Hansen påpeger (2012), kan der normalt rejses den kritik, at det ligger uden for kontrol, hvem der har udfyldt skemaet, for det kunne have været den mest engagerede osv. pædagog eller medhjælper. I nærværende tilfælde er modtageren den ansvarlige leder, hvorfor det ikke kan sandsynliggøres, men der kan snarere gisnes om, om det er lederen, eller om det i sidste ende er tovholderen, der har besvaret skemaet.

En spørgeskemaundersøgelse har den fordel, at man herigennem kan nå et stort antal pædagoger og hurtigt indhente væsentlige informationer om dagtilbuddenes tiltag. Men der er dog markante problemer forbundet med metoden (Redder et al 1970 i Jensen, Broström & Hansen 2012). Der er risiko for:

- at svarpersonen ikke svarer fyldestgørende
- at svarpersonen svarer ukorrekt, fx ikke har den nødvendige viden
- at svarpersonen misforstår spørgsmålene
- at svarpersonen svarer ud fra sine holdninger frem for sine handlinger
- at svarpersonen ikke har tid.

Endvidere viser forskning om spørgeskemametoden, at få ændringer i spørgsmålets formulering giver markant forskellig svarfordeling (Olsen 2008; Robson 2011). Derfor må der stilles store krav til konstruktion af spørgsmålene. Der må bl.a. stilles krav om (Robson 2011, s. 235 ff; Jensen et al 2012):

- præcis brug af sproget samt endimensionale, entydige, præcise, forståelige ikke-provokerende og korte spørgsmål
- klar og letlæst sætningskonstruktion
- spørgsmål der er entydigt logiske i forhold til emnet

Metodisk tjener en tilstræbt entydighed også det formål, at såvel spørgsmål som svar kan efterprøves og kritiseres vel vidende, at spørgsmålene antageligvis vil blive opfattet forskelligt af respondenterne.

Det antages dog, at såvel dagtilbudsleder som LP-tovholder er velinformeret både om konceptet, og f.eks. har faglig viden om hvordan begrebet ”opretholdende faktor” skal forstås, og om kvalitetskriterierne, da disse også kan genfindes i LP-konceptets kursusel. Som supplement til den pædagogiske analyse tilbydes dagtilbuddene efteruddannelse/ kursusdage i aktuelle temaer. Et blik på LP-modellens hjemmeside (<http://www.lp-modellen.dk/> - set 20.marts 2013) viser, at der afholdes kurser og temadage i emnerne ”Inklusion/ det inkluderende læringsfællesskab”, ”Samarbejde og kommunikation”, ”Forældresamarbejde”, ”Ledelse af børnegrupper”, ”Drenge og piger” m.fl. Det ses også, at kvantitativt er aktiviteterne vedrørende inklusion omfattende.

Det afgørende er, at der er høj grad af overensstemmelse mellem den betydning undertegnede forsker tillægger spørgsmålene og svarpersonernes forståelse af spørgsmålene (Jensen et al 2012; Bergman 2008). Der er i denne sammenhæng risiko for en betydelig bias. Ganske vist antager jeg, at respondenterne – LP-tovholderne - har kendskab til den diskurs, jeg med spørgsmålene adresserer, men

jeg er nødt til at forlade mig på, at selvom besvarelsene ikke giver mig total adgang til det pædagogiske univers, jeg henvender mig til, giver det dog et kommunikativt formidlet billede af de udfordringer, de står i og står over for mht. et udviklingstiltag. Denne udfordring opvejes delvist af et indgående kendskab til den kontekst, der udforskes, samt af styrken i inklusionsmatricen. Dvs. den teoretiske styrke bag de begreber og metoder, der anvendes i undersøgelsen. Endelig foretages, ved at vælge et mixed-methods design, en form for triangulering, idet de spørgsmål, der efterforskes og analyseres i spørgeskemaundersøgelsen, danner afsæt for den fokuserede analyse af interviews.

Interviews – analyse om udviklingstiltag i LP-dagtilbud

LP-modellens egen undersøgelse (Andresen 2013) er baseret på syv kvalitative forskningsinterviews⁴⁵ gennemført i foråret 2013 blandt pædagogiske medarbejdere og ledere fra 11 kommuner og en internet-baseret spørgeskemaundersøgelse i august 2013 hvor i alt 83 medarbejdere i disse kommuner derudover modtog et link til spørgeskemaet. Dette er blevet besvaret af 60 medarbejdere, hvilket svarer til 72 % (Andresen 2013).

Interviewene, som er de data fra ovennævnte undersøgelse, jeg analyserer i nærværende rapport, er struktureret i fire punkter: deltagernes erfaringer med systematisk pædagogisk analyse baseret på LP-modellen, erfaringer med møderne i LP-grupper, erfaringer som tovholdere i LP-grupper og deres vurdering af skriftlige materialer og vejledninger. I rapporten udvikles en anden analysestrategi, hvor det er surveydata, der danner baggrund og analysen en ny figur. Det er mønstrene i besvarelsene af survey, og LP-modellens struktur, der danner afsæt for de nye distinktioner som analysen kodes efter: muligheder/begrænsninger (barrierer), er data fra kortlægningen anvendt/ ikke anvendt og skabes der ny viden (indhentning af information) og forandring/ ikke forandring (effekter af nye tiltag).

Reliabilitet og validitet

En holdbar definition af inklusionsbegrebet er altså nødvendig for at tydeliggøre, hvad der måles. I forskningen ses generelle definitioner af inklusion, der virker ud fra distinktionen indenfor/ udenfor (Jönhill 2012) eller med/ikke med (Madsen 2009). I den pædagogiske forskning ses definitioner, der forklarer inklusion som oplevelsen ved at deltage i fællesskaber, der kan være rettet mod læring og selve deltagelsen som forudsætning for læring (Alenkær 2012). Hvad er det, pædagogerne skal forholde sig til? Fra undersøgelser af holdninger ved vi, at ud fra tanken om, at holdninger dannes ad hoc og på grundlag af tilgængelig information i situationen, bliver de holdninger, som måles dannet netop på baggrund af de objekter, der anvendes, og den kontekst disse placeres i.

⁴⁵ Interviews: Et dobbeltinterview med 2 pædagoger, et fokusgruppinterview med 5 pædagoger, et interview med én dagtilbudsleder, fire interviews med fire tovholdere fra fire forskellige dagtilbud.

Dette betyder, sammen med hvilke holdninger og den viden, der er tilgængelig for respondenter (i LP-modellen også kaldet ”mentale arbejdsmodeller”, Andresen 2011), at reliabilitet bliver nær umulig at opnå, eftersom spørgsmålene i undersøgelsen er åbne, og pædagogernes holdninger styres af konteksten og “on top of the head” svar (Olsen 2008). Det gør det selvsagt vanskeligt at sikre, at det, der ønskes målt, rent faktisk måles. Ud fra et nytteetisk syn på mennesker, kunne man yderligere antage, at respondenter i situationen (LP-tovholderen) i et vist omfang svarer ud fra, hvordan denne lettest undgår ”smerte og frustration”. Den antagelse ser jeg dog her bort fra. Men det kan handle om at svare ”rigtigt” eller gøre det ønskede, hvor respondenter nok svarer ud fra egne refleksioner, men måske også ud fra hvad ”spørgeren gerne vil høre” eller forventer, at respondenter ved (Olsen 2008, s. 65). Pædagogerne svarer ind i de forventninger, der er introduceret for dem i min præsentation af undersøgelsen, men svarer også på en sådan måde, at deres selvforståelse eller selv billede kan opretholdes. En mulig selvoverskridelse sker i så fald reflektivt og i pædagogen selv.

Enhver survey eller spørgeskema står overfor sådanne problemer omkring validitet og reliabilitet. Validitet omhandler hvorvidt undersøgelsen præcist gengiver virkeligheden, og om det er en sandsynlig fortolkning af den refererede virkelighed. Og reliabilitet handler om hvorvidt resultaterne af en undersøgelse er pålidelige og troværdige. Kan undersøgelsen gentages med samme resultater? Set ud fra, at holdninger varierer, ud fra hvilke holdninger individer senest har været i berøring med, synes det urealistisk, at kunne genskabe undersøgelsens resultater (Olsen 2008), om end undersøgelsen vil kunne replikeres. Jeg har netop også tidligere antaget (Næsby 2012a), at praksis er i konstant bevægelse og at pædagogernes indsigt, viden og holdning altid også formes af de bevægelser, diskurser osv., der er i omverdenen. Svarene på nedenstående spørgsmål er rammesat ud fra såvel LP-modellens som nærværende inklusionsbegrebs begrebsramme, hvilket alt andet lige gør målingen mere præcis, end hvis der var valgt et tilfældigt udsnit af dagtilbud i Danmark.

Den interne validitet undermineres af usikkerhed om, hvorvidt det er selve arbejdet med LP-modellen, der medfører et givent udviklingstiltag (om end dette er en klar forventning til konceptet). Det pædagogiske miljø kan have ændret sig af andre grunde. Dette forhold kunne imødegås ved at sammenligne med dagtilbud uden for projektet. Ligeledes kan den fokuserede opmærksomhed, pædagogerne oplever gennem kortlægningsarbejdet, projektdeltagelsen og nærværende undersøgelse, medføre tiltag, der ikke kan tilskrives den pædagogiske analyse, men alene medføres af den eksterne opmærksomhed (Robson 2011, s. 105). Det er dog sandsynligt, hvilket bekræftes af en tilsvarende undersøgelse inden for skoleområdet (Nordahl, Aasen, Sunnevåg & Qvortrup 2012), at LP-modellen har en effekt.

Validitet øges af transparens, dvs. at det tydeligt fremgår på hvilke præmisser, undersøgelsen er foretaget og analysen gennemført.

Validiteten øges gennem interviews med deltagere i LP-modellen. Ledere og pædagoger bliver specifikt bedt om at forholde sig til effekter af arbejdet med LP-modellen. Hermed kan vi antage, at de svar, der falder, i overvejende grad kan relateres til LP-modellen og et deraf afledt udviklingstiltag. Som med spørgeskemaundersøgelsen er der bias i form af deltagernes mulige fortolkninger af, bl.a. hvad interviewererne gerne vil høre og den opmærksomhed, der rettes mod dem. I forhold til validitet og reliabilitet kan det være en fordel, at interviews og survey konkret er gennemført af forskellige personer og uafhængigt af hinanden, hvilket ikke kan siges at være tilfældet her.

Pædagogisk udviklingsarbejde

Et projekt, der har til hensigt at skabe varige forandringer (fx læring eller innovation), kan ikke tvinges ind i en bestemt form og beskrives i en manual, men det bør alligevel hvile på en nærmere beskrevet systematik, eller didaktik om man vil, som alle projektdeltagere som minimum er bekendt med, helst har ejerskab til, og som kan tjene som plan for det forventede forløb – således det også kan evalueres og forstås ud fra projektets præmisser.

Et udviklingsarbejde i en pædagogisk organiseret praksis skal gennemføres planmæssigt og systematisk over tid for at opnå gode resultater (Jahnsen & Nordahl 2010). Der er megen forskning, der viser, at udviklingsarbejde, der gennemføres uden denne præmis, ikke fører til de ønskede resultater (Nordahl et al 2012). Også en innovationsstrategi skal være systematisk. I arbejdet med LP-modellen understreges disse forhold eksplicit (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011; Jahnsen & Nordahl 2010).

Et udviklingsarbejde skal tage højde for den sociale organisation og kontekst i pædagogisk praksis, hvori det søges gennemført. Institutionskulturen påvirker viljen til ændringer i praksis. Mange projekter er stødt på grund, fordi kulturen rummer mange barrierer for læring, og vi ved fra organisationsteorierne (Fullan 2003), at kulturer kan påvirkes, når strukturer ændres, men strukturændringer fører ikke nødvendigvis til at kulturen ændres. En organisatorisk ændring, fx. en beslutning om at ”vi vil mere ud i naturen” kan medføre en overfladisk ændring – men de grundlæggende antagelser og værdier i kulturen, fx om natur- og kultursyn, er så fundamentale, at de vanskeligt lader sig afdække og påvirke. Denne viden er vigtig at have med i overvejelserne og planlægningen af projektet. I undersøgelsen spørges til de såkaldte opretholdende faktorer. Disse er i LP-modellen de faktorer, der som hhv. fremmende og hæmmende faktorer analyseres, for de rummer netop de muligheder og barrierer, der påvirker en uønsket eller ønsket praksis.

I litteraturen om pædagogisk udviklingsarbejde anbefales det at opregne nøglepunkter i projektet i punktform, som en form for disposition, sådan at alle muligheder overvejes, og de valg, der træffes, begrundes (fx Olsen & Pedersen 1997). Det får ofte karakter af en manual. I pædagogisk praksis findes der imidlertid ingen manualer, i hvert fald ikke nogen, der har vist sig at kunne fastholdes eller fastholde sig over længere tid.

Pædagogisk arbejde ændrer sig hele tiden på grund af den samfundsmæssige, kulturelle og videnskabsmæssige udvikling og stadige forandring og – ikke mindst – de herskende diskurser: Hvad er rigtigt og godt at vide, kunne, sige og handle efter lige nu og i fremtiden. Det betyder ikke, at alt nu er lige gyldigt eller ”lige meget”. Det betyder skærpede krav til professionen om, på baggrund af den viden vi aktuelt har til rådighed, at kunne tydeliggøre og fremlægge de grundantagelser og præmisser vore meninger og handlinger hviler på. Nøjagtig som i al god forskning. Og det betyder et skærpet krav om at kunne reflektere kritisk over de tænke- og handlemåder praksis hviler på. Med andre ord fordrer det kompetence til – på et videnskabsmæssigt, fagligt og argumenteret grundlag – at udmønte sin professionelle dømmekraft (Næsby & Qvortrup 2014).

Et udviklingstiltag

De tiltag, der iværksættes, ses i LP-modellen – og generelt i pædagogisk udviklingsarbejde – som resultatet af nogle foregående overvejelser, analyser og undersøgelser, teoretiske redegørelser, beskrivelse af en ny ide, et nyt koncept osv. Med andre ord: Udviklingstiltaget er noget, der iværksættes *efter* man har tænkt sig om og lavet en plan.

Begrebet udviklingstiltag er et nyere begreb i dagtilbudspædagogikken. Her hersker traditionelt begrebet *udvikling*, der jo henviser til et psykologisk begreb om modning og mentalisering, fx gennem internalisering og eksternalisering (Vygotsky 1978), men udvikling har som begreb også spillet en stor rolle som led i en lang række af pædagogiske udviklingsarbejder, som de faglige organisationer siden slutningen af 1980'erne har støttet intensivt (senest bl.a. BUPL og SL's forsknings- og udviklingsfond). Siden 80'erne har også det daværende Socialministeriet gennem puljer (SUM-midlerne, KiD-projekter m.fl.) støttet sådanne projekter. Med ændringen af pædagoguddannelsen i 1992 indførtes bestemmelser om de studerendes deltagelse i undervisning og praktiske forløb om temaet pædagogisk udviklingsarbejde.

Begrebet *tiltag* henviser i reglen til det, man gør for at sætte skub i udviklingen. I den didaktiske SMTTE -model (Andersen 2012) indgår tiltag som det første ”T”. Og det understreges, at tiltag først gennemføres efter, man har beskrevet den sammenhæng – konteksten – det indgår i, og de mål, man har sat sig, i hvert fald ifølge denne didaktiske tænkemåde.

Det nye indhold i begrebet stammer formentlig fra innovations- og implementeringsforskningen og HR-managementteoriernes sammensætning af de to ord udvikling og tiltag i den proces, der beskriver et innovationsprojekt eller et implementeringsprojekt. Der er dog forskel på innovation og udvikling. Hvor udvikling er at forbedre noget allerede eksisterende, er innovation at opfinde noget nyt.

Når pædagogerne i arbejdet med LP-modellen analyserer deres informationer om praksis, indsamlet gennem kortlægningen, optræder de med systemteoretiske begreber som iagttagere. Det er pædagogerne, der, som iagttagere, betegner hændelser og fænomener i praksis. Noget falder inden for det pædagogiske system (konteksten), de arbejder med og i, noget falder uden for. Tilmed er der også altid tale om en afgrænsning i tid og rum, og dermed bestemte situationer (Jönhill 2012, s. 11). At anvende LP-modellens iagttagelsesmetode (analysemodellen) indfører den første metodiske distinktion. Man kan sige, at der etableres en struktur, der sætter rammer for kommunikationen. Modellen i nærværende undersøgelse om fremmede og hæmmende faktorer er et eksempel på dette. Modellen er lig et konkret element i LP-analysemodellen, nærværende undersøgelse følger som nævnt strukturen i analysemodellen, der skaber den kommunikative struktur, det blik, såvel pædagoger, som jeg som forsker, følger. Den sætter grænser for, og skaber forskelle i, hvad der kan tales om i det sociale system. Eller med et udtryk fra Bateson (1973, s. 428) som Jönhill (2012, s. 12) refererer: ”Kommunikationen er enheden af forskelle”.

Kommunikationen skaber, over tid, en enhed af forskelle, en kondensering af iagttagelser, eller med Jönhills ord: ”en symbolsk generalisering af en uppsättning distinktioner” (Jönhill 2012, s. 13). Således konstrueres fremmede og hæmmende faktorer som en realitet, når pædagogerne vælger at anvende denne distinktion i analysearbejdet, udfører gentagne iagttagelser med denne forskel som distinktion og endog, på tværs af dagtilbuddene og med forskeren, kommunikerer efter denne distinktion. Pædagogerne iagttager praksis og betegner (en indikation) en given praksis som hæmmende eller fremmede og adskiller dette fra den øvrige givne praksis. Gentagne analyser og yderligere indhentning af information skaber mulighed for generalisering (enhed af forskelle), ved at der skabes gyldighed, både gennem flere iagttagelser og gennem at skifte perspektiv eller analyseniveau (Jönhill 2012, s. 13).

Strukturen determinerer ikke, hvad der hæmmer eller fremmer inklusion i det konkrete sociale system men strukturen former hvilke valgmuligheder, der etableres i kommunikationen om inklusion. Og inklusion handler ikke kun om at personer vælger at prøve at holde sig indenfor eller udenfor, men også om at miljøet skaber strukturer – betingelser – for de valgmuligheder, personen har.

Et udviklingstiltag bygger i denne forståelse på en iagttagelse, der markerer en forskel i de fortløbende iagttagelser af praksis. Gennem distinktionen ”fremmer/hæmmer” generaliseres iagttagelserne til en realitet, som pædagogerne i praksis kan indhente yderligere informationer om med henblik på at vælge at forandre.

Fx: Gennem analysen af kortlægningsresultaterne konstaterer pædagogerne, at en given praksis hæmmer inklusion. Den givne praksis adskilles dermed fra sin baggrund. ”Dette er den grundlæggende kognitive operation” (Jönhill 2012, s. 12 med henvisning til Maturana 1981, s. 23). At betone dette er ”at skelne mellem en normativ og en deskriptiv forskningstilgang” (Jönhill 2012, s. 15). Det medfører, at såvel pædagogerne som undertegnede som forsker afstår fra at fælde moralske domme eller være normativ. Ved at skelne kognitivt, på et forskningsinformeret grundlag, skelner man netop deskriptivt - ikke normativt. På baggrund af empirisk viden om, hvad der i givne pædagogiske situationer synes at virke i forhold til at indfri bestemte forventninger (mål) og ud fra pædagogernes professionelle erfaringer, træffes valg om et udviklingstiltag. På baggrund af den deskriptive viden vælges et tiltag – dette valg er så, i et kvalitetsperspektiv, normativt.

Prejekt og projekt – fra analyse til handling

Processen med arbejdet med LP-modellen starter med at erkende, at der er et problem eller et behov, der trænger sig på, og som der bør gøres noget ved. Dernæst arbejdes med analyse af opretholdende faktorer og informationssøgning, og endelig i modellens første fase med ideer, der på kreativ vis kan udfoldes, genereres og matches med problemet/behovet. Disse første faser er prejekt-fasen⁴⁶, som i teori om innovation er den kreative fase, hvor der udvikles ideer og mål (Darsø 2003). Prejekt-fasen slutter med adaptation, det vil sige, at man tilegner sig udvalgte ideer og mål og beslutter at implementere dem. Først herefter starter projekt-fasen, hvor man begynder at bruge og afprøve de nye ideer og tiltag i arbejdet. De vurderes løbende i feedback-løkker, og der sker efterhånden en rutinisering af tiltagene. I systemteoretisk terminologi kan man sige, at de gentagne iagttagelser kommunikativt fører til kondensering af iagttagelse i det sociale system. Der skabes kommunikative strukturer, forskelle, der afgør systemets operationer.

Selve projektet med et udviklingstiltag starter altså først, når der tages beslutning om at implementere den nye idé, den nye viden eller det nye tiltag i praksis. I den forbindelse skal rammebetingelserne analyseres, og det skal beslutes, hvilke behov for ressourcer med videre, der er og skal tilføres, og hvordan de opsatte mål skal dokumenteres og evalueres.

⁴⁶ Inspireret af Richard Daft, in: West, Michael (1997): *Developing Creativity in Organisations*, s. 100-101.

Allerede i projekt-fasen opstår en kritisk fase, hvor pædagogerne konfronteres med deres egne analyseresultater og med ny viden og forskning, eksempelvis LP-modellens efteruddannelse. Når pædagogerne skal finde mening med nye opgaver og krav fra omverdenen, udfordres deres egen individuelle bestræbelse på at finde meningen med arbejdet. De udfordres på motivation og de meningssøgende processer, der styrer eller er drivkraft i deres læreproces (faglige udvikling) og i systemets interne processer, og de udfordres på dobbeltheden mellem deres egen læreproces (selvreferencen) og de krav og forventninger (fremmedreferencen), der opstår både internt i dagtilbuddet og eksternt i omverdenen (se også Jensen 2007, s. 44-45). I LP-modellen lægges der op til, at pædagogerne udvikler en strategi eller en plan for hvordan et konkret udviklingstiltag skal implementeres.

I projekt-fasen står pædagogerne over for, at der er noget, de ved, og som giver mening, og at der er noget, de ikke ved, som ikke umiddelbart giver mening, men som kunne komme til det. Gennem analysearbejdet kan der afdækkes flere lag eller muligheder for udvikling, der som en væsentlig pointe også omfatter pædagogerne selv. De er selv en opretholdende faktor, der både kan understøtte inklusion og virke ekskluderende i deres praksis. Pædagogen som faktor skal inddrages i analysen, og dermed må pædagogen stille sit professionelle virke til skue, til diskussion. Grebet professionelt an og under god ledelse kan det medvirke til forankring gennem, at det skaber mening for den enkelte pædagog og den fælles virksomhed. ”Den indre stræben skal gøres explicit, og de pædagogiske processer, der fremmer kompetencer i dybden (læringen), bør derfor bygges op om projekter, der giver den enkelte mening med at arbejde, at lære og at udfolde sig gennem praksis” (Jensen 2007, s. 45). Vi har at gøre med spørgsmålet om, hvordan systemet kan øge kompleksiteten og overskride sig selv.

Kompetenceudvikling

Målet med arbejdet med LP-modellen er primært at udvikle det pædagogiske miljø i dagtilbuddet, så alle børns trivsel, læring og udvikling får optimale betingelser. Det fordrer, ifølge LP-modellens grundlag, der beskrives i en grundbog for det pædagogiske personale, at ”alle pædagogiske medarbejdere udvikler kompetencer til at forebygge og reducere trivsels, lærings, og adfærdsproblematik” (Nordahl, Nielsen og Kristoffersen 2011, s.17).

Den pædagogiske analysemodel skal understøtte, at der udvikles strategier og iværksættes tiltag i fællesskab, der er baseret på grundig analyse, indhentning af information og formulering af fælles mål. De tiltag, der iværksættes, og valget af metoder skal være vidensbaserede, dvs., ”at der skal iværksættes tiltag, som man på baggrund af forskningsbaserede resultater ved, med stor sandsynlighed, har den ønskede virkning” (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011, s. 18). Pædagogernes kompetenceudvikling hviler på kendskab til analysemodellen men også på indhentning af ny viden. Indhentning af information skal supplere pædagogernes egne erfaringer og iagttagelser, for disse er ikke tilstrækkelige til i det daglige

arbejde at synliggøre alle opretholdende faktorer. Argumenteret på modellens systemteoretiske grundlag (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011, s. 29 ff.), skal der kortlægges flest mulige faktorer, der ikke blot bekræfter det, pædagogerne iagttager, men som udfordrer deres forståelse af iagttagelsen.

I grundbogen for det pædagogiske personale i arbejdet med LP-modellen fremhæves eksempler på metoder til indhentning af information (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011). Ud over observationer og sparring fra eksterne samarbejdspartnere er alle metoder, der nævnes, metoder til undersøgelse og kortlægning af egen praksis. Bortset fra den kortlægning, der udføres hvert tredje år af eksterne konsulenter og forskere, lægges der ikke direkte op til, at der bør indhentes informationer, forskningsviden, fra andre kilder. Det kan dog ikke udelukkes, at de kurser og efteruddannelser, mange deltagere frekventerer, kan hvile på et forskningsbaseret grundlag. Det kan fx være kurser, der ligger som del af projektdeltagelsen – fx et af de kurser, der udbydes af LP-modellen.dk eller gennem fælles lokal beslutning om deltagelse på diplomuddannelse.

Det er altså målet, at pædagogerne på baggrund af empirisk viden om, hvad der i givne pædagogiske situationer synes at virke i forhold til at indfri bestemte forventninger (mål) og ud fra deres professionelle erfaringer, træffer et kvalificeret valg om et udviklingstiltag. Dermed bliver selve arbejdet med informationsindhentning et centralt omdrejningspunkt, ja, måske det afgørende, for pædagogernes kompetenceudvikling.

3.4.1 SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Spørgsmålsguide

Det overordnede spørgsmål i undersøgelsen lyder: Hvilke udviklingstiltag er iværksat i forlængelse af den pædagogiske analyse ved brug af LP-modellen? Det antages altså, at arbejdet med LP-modellen, den pædagogiske analyse af konkret praksis, medfører, at man i det enkelte dagtilbud beslutter at ændre den eksisterende praksis. Ønsket om at ændre praksis og forsøge at håndtere processen gennem systematisk analyse og indhentning af forskningsbaseret viden udmønter sig ideelt set i et udviklingsprojekt, der indbefatter en plan for implementering af et udviklingstiltag.

Videre i spørgeskemaet (figur 2) adresseres de konkrete udviklingstiltag. Det adresseres, hvilke tiltag man i dagtilbuddet har besluttet at implementere, og hvordan de forventes på længere sigt at kunne medføre blivende forandringer i den pædagogiske praksis.

Figur 2. Spørgeskemaet

Spørgsmål 1	Fysisk	Socialt	Psykisk
Hvilke udviklingstiltag er iværksat i forlængelse af den pædagogiske analyse ved brug af LP-modellen?	Fx ændringer på stuerne, legepladsen, det æstetiske miljø, personalenormering og ressourcer i øvrigt	Fx gruppedelinger, organiseringer af aktiviteter, samarbejde, fordybelse, udforskning og mulighed for nye erfaringer	Fx børnenes udfoldelsesmuligheder, adfærd og trivsel, indsigt i børnenes initiativer og deres inddragelse
Spørgsmål 2			
Har I iværksat et eller flere udviklingstiltag med et pædagogisk perspektiv om:			
Inklusion			
Læring			
Inddragelse - børneperspektiv			
Relation			
Ledelse			
Inddragelse			
Forældre-samarbejde			
Andet			

Spørgsmål 3	Fysisk	Socialt	Psykisk
Hvilke opretholdende faktorer har I identificeret i forhold til inklusion?			
Spørgsmål 4			
Hvilke mål har I formuleret?			
Spørgsmål 5			
Hvilke begrænsninger (barrierer) har I set/oplevet?			
Spørgsmål 6			
Hvilke forandringer har udviklingstiltaget medført?			
Spørgsmål 7			
Hvilke forandringer på længere sigt forventer I?			
Spørgsmål 8			
Andet I gerne vil fremhæve/fortælle?			

I spørgsmålsguiden følges LP-modellens analysestruktur ved at spørge til, hvilke mål for den ønskede tilstand man i dagtilbuddet har formuleret. Og dernæst stilles et spørgsmål om strukturelle barrierer, der på den ene side viser tilbage til de opretholdende faktorer og på den anden side fremadrettet spørger til de muligheder og begrænsninger, der eventuelt viser sig i forbindelse med implementering af et udviklingstiltag. Det kan være spørgsmål om ressourcer og ledelsesmæssige beslutninger, praktiske foranstaltninger mv., der skal tages i ed.

Metodisk søger jeg hermed at skabe en direkte sammenhæng mellem dataindsamlingen og dataanalysen på den ene side og mit forskningsfokus og design på den anden side (jf. Bergman 2008, s. 18).

Spørgsmålene i undersøgelsen er altså bygget op, så de følger fremgangsmåden i LP-analysen – se figur 3. Dermed bliver kodningen i analysen bundet både til denne fremgangsmåde og til inklusionsmatricen.

Figur 3. Analysemodel og spørgeskema

LP-analysemodellen	Spørgeskemaet
Formulering af problemstilling	Hvilke opretholdende faktorer har I identificeret i forhold til inklusion?
Indhenting af information	Hvilke mål har I formuleret?
Analyse af opretholdende faktorer -----	Hvilke begrænsninger (barrierer) har I set/oplevet?
Udvikling af strategier og initiativer	
Gennemførelse af valgte initiativer	Hvilke forandringer har udviklingstiltaget medført?
Evaluerende	Hvilke forandringer på længere sigt forventer I?

Analysen operationaliseres distinktionsteoretisk, fx: Fysisk inklusion-7 strukturkvalitet 7 opretholdende faktorer.

Som eksempel, der kan tydeliggøre analysen og proceduren, så min fremgangsmåde er transparent, er spørgsmål 3: Hvilke opretholdende faktorer har I identificeret ift. inklusion? Det er analyseret således: Data i form af respondenternes svar er i spørgeskemaet på forhånd opdelt i de tre former for inklusion (inklusionsmatricen). Kategorierne i svaranalysen er defineret efter former for kvalitet (kvalitetsmodellen). Hvad har respondenterne svaret, der omfattes af definition på fysisk inklusion og kvalitetsformerne, fx de fysiske rammer, organisatoriske forhold mv. (se neden for), og hvilke er hhv. fremmende og hæmmende faktorer?

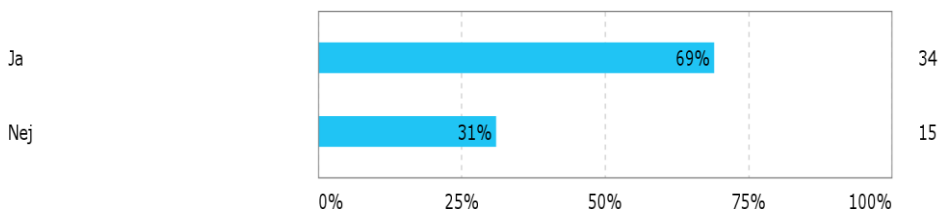
Et svar, der går igen hos flere respondenter vedrørende den fysiske inklusion, er de fysiske rammer. Rammerne er således en konkret opretholdende faktor. For at kunne analysere videre, hvorvidt rammerne er hæmmende eller fremmende for inklusion, ses efter (tillægs-)ord og begreber, der viser respondenternes egen vurdering (god/dårlig; god/lidt; god/manglende; godt/småt; overskuelig/uoverskuelig; fremmer/hæmmer). Svarene kondenseres og fremstilles i en matrix for hvert spørgsmål.

Spørgeskemaundersøgelsen data

Der er 4. april 2013 udsendt spørgeskemaer til ledelsen i de 130 dagtilbud, der deltager i kortlægningen af dagtilbud (Nordahl et al 2012) samt til de nye deltagere (40), der er kommet til siden 1. kortlægning. Disse er efterfølgende sorteret fra igen (pr. 12. april 2013), eftersom det viste sig, at de endnu ikke havde gennemført LP-modellens analysearbejde og derfor – givetvis også af andre årsager, der ikke er relevante her – ikke havde iværksat et udviklingstiltag. Pr. 12. april foretoges en genudsendelse (rykker) til de 130 dagtilbud og indberetning til undersøgelsen sluttede 24. april. Undersøgelsen er således gennemført over en periode på fire uger i april 2013.

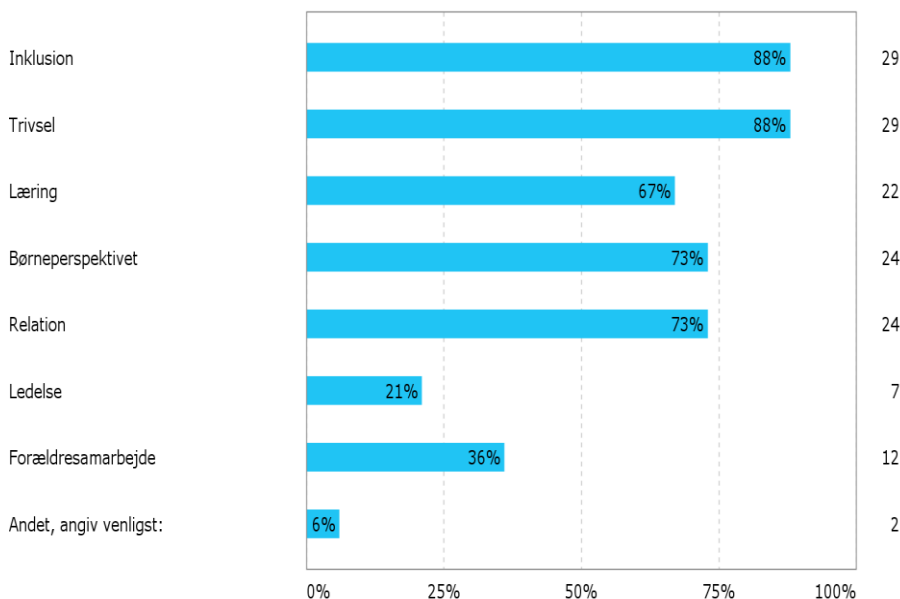
Af de 130 mulige respondenter svarede 68 dagtilbud. Heraf besvarede 19 kun delvist spørgeskemaet, hvilket giver 49 gennemførte besvarelser til analysen af udviklingstiltag. Af disse svarer 69 % bekræftende på, at de har iværksat et eller flere udviklingstiltag (34 dagtilbud) (fig.4. rapport vha. SurveyExact d. 1/5 2013).

Figur 4. Spørgsmål: Har I iværksat et eller flere udviklingstiltag i forlængelse af arbejdet med LP-modellen?



Svarene vedrørende hvordan tiltaget/tiltagene kan beskrives (figur 5) fordeler sig således:

Figur 5. Hvilke af følgende perspektiver dækker jeres tiltag? (sæt gerne flere krydser)



Sammen med læring, relation og medvirken er inklusion et kriterium for kvalitet i dagtilbud (Næsby 2009, 2012a, 2012b). Trivsel er som begreb i min optik mere overgribende, men efterhånden et begreb, der vinder indpas som beskrivelse af, hvordan børn har det i deres dagtilbud. Trivsel erstatter i min forståelse det klassiske begreb om livskvalitet, men bevarer indholdet. Det vil sige, at trivsel kan defineres som en dynamisk sammenhæng mellem miljø, sociale relationer og kompetencer, mestringsevne og selvopfattelse.

Trivsel er en vigtig faktor i kortlægningen af LP-modellen i dagtilbud (Nordahl et al 2012). Her bidrager kortlægningsdata med viden om, hvordan børnene selv oplever deres dagtilbud i eget perspektiv (hvor alle trivsels-faktorer dækkes ind), og hvordan pædagogerne vurderer deres kompetencer og adfærd. Alle deltagere i projektet vil givetvis på et eller andet tidspunkt arbejde med det som indsatsområde, eller har arbejdet med det i forbindelse med kortlægningen.

Inklusion og trivsel ses altså at være på dagsordenen (88 %). I lyset af de senere års fokus på læring/diskussionen af læring i forbindelse med læreplansarbejdet (EVA 2012) er det interessant, at flere (73 %) – udover inklusion og trivsel - scorer børneperspektivet og relationsperspektivet højere en læringsperspektivet (67 %). Nominelt drejer det sig om 2 hhv. 7 besvarelser, så det i sig selv er ikke signifikant, men det er måske lidt overraskende, at det massive forskningsmæssige og politiske fokus på læring, vi har set de senere år, ikke får et kraftigere gennemslag i dagtilbuddene. Ledelse og forældresamarbejde er to områder, hvor bl.a. regeringens Task Force om Fremtidens Dagtilbud foreslår, at der sættes mere ind for at skabe mere kvalitet, men som dagtilbuddene ikke pt. har stærkt fokus på (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012). Både ledelse og forældresamarbejde optræder dog, som vi vil se, som opretholdende faktorer og belyses gennem udsagn om muligheder og begrænsninger for inklusion.

I det følgende præsenteres svar fra surveyen, hvor pædagogerne beskriver, hvilke opretholdende faktorer de har identificeret i forbindelse med den pædagogiske analyse. Udsagnene er ret sammenfaldende, og den anvendte meningskondensering er foretaget manuelt i Word. Pædagogernes udsagn refereres uredigeret. Der præsenteres en kondensering af udsagn, dvs. overlappende besvarelser er sorteret fra, der efterfølgende fortolkes analytisk i inklusionsmatricen. Langt fra alle har besvaret de enkelte spørgsmåls kategorier i form af udsagn eller sætninger, det vil derfor i gennemgangen af svarene neden for blive markeret, hvor mange svar, der fortolkes og analyseres ud fra (n =).

3.4.2 RESULTATER AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Identifikation af opretholdende faktorer

Generelt vurderer pædagogerne, at *fysisk inklusion* handler om rammefaktorer (n = 22), de fysiske rammer og normeringen, men også om organiseringen af det pædagogiske arbejde. Der kan således skelnes mellem to hovedkategorier i besvarelserne: de fysiske rammer (plads, indretning, personalenormering, antal børn) og de pædagogisk organisatoriske forhold (anvendelsen af rammerne, dagligdagens organisering, regler og struktur).

Når den fysiske inklusion skal virke, som det hedder i en besvarelse, hvor spørgsmålet formentlig er opfattet mere pædagogisk end sociologisk, er det noget med at sikre ”at fysiske aktiviteter er tilrettelagt, så alle kan være med, samt at de er voksenstyrede i en vis grad, så børnene ikke skal skændes for meget om materialer, rekvisitter, regler og roller”. Organiseringen og koblingen mellem de fysiske rammer og de pædagogiske muligheder identificeres som nævnt også som en fremherskende opretholdende faktor.

Her er det spørgsmålet om ”indretningen er afstemt efter børnenes behov”, om der er ”for mange tilbud”, men også mere positive faktorer såsom, at spiserummet er indrettet på børnenes præmisser ”for at (de) kan overskue og mestre situationen”. ”At der er overskuelige rammer for børnene, tydelige voksne i kontakt med børn”. Endelig peger enkelte besvarelser på, at de fysiske rammer om organiseringen af fællesskaberne medfører, at såvel de professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber, voksen-barn-fællesskaberne samt børnenes egne fællesskaber har trange kår, set i inklusionsperspektiv.

Opsummerende vedrørende den fysiske inklusion, ser det ud til, at pædagogerne er meget opmærksomme på børnenes muligheder for at være med. Der er besvarelser, der overlapper inklusionsmatricens kriterier mellem tilstedeværelse og deltagelse. Det ses, når svarene drejer sig mere om måden, man er til stede på, end det blot at være til stede. Men svarene handler i høj grad om betingelserne for den fysiske inklusion, der også rækker ind i kvalitetsdefinitionen (Næsby 2012a). Spørgsmålet om den fysiske inklusion viser i pædagogernes svar i overvejende grad hen til strukturel kvalitet og proceskvalitet.

I besvarelserne om *den sociale inklusion* går nogle af svarene igen, det er typisk vedrørende organiseringen af børnene i grupper og organiseringen af aktiviteter på børnenes præmisser (n = 23). ”Social inklusion sker, når vi som voksne skaber et læringsmiljø, hvor der er respekt for forskellighed, åbenhed overfor andres holdninger og måder at se verden på, en venlig stemning, hvor man taler ordentligt til hinanden og drager omsorg for hinanden”. Af positive opretholdende faktorer nævnes endvidere ”respekt for børnenes forskellighed, samtidig motivere til at børnene prøver at gå sammen, så der eventuelt opstår nye relationer”, ”børns venskaber”, ”relationer”. Af negative opretholdende faktorer nævnes en række faktorer, der peger tilbage på pædagogerne selv: ”ikke tydelige voksne”, ”manglende voksenstyring”, ”personalesamarbejdet”, ”voksne, der ikke er til stede hos børnene”.

Børnenes muligheder for deltagelse i de forskellige fællesskabsformer er den centrale distinktion i inklusionsmatricen, når det angår social inklusion. Ca. en tredjedel af besvarelserne falder positivt ind under dette og det jeg ovenfor har betegnet ”børnenes præmisser”. ”Børnene har fået redskaber til at samarbejde på eget niveau”, ”børns venskaber”, ”muligheder for at danne venskaber”, ”alderssvarende legekammerater...”. Men der er også udfordringer: ”For få voksne, så det kan være svært at være tæt nok på det enkelte barn hele tiden”, ”det kan være svært for et barn at få en ny rolle i en børnegruppe, hvis det allerede er talt ud af gruppen, hvor det kommer fra (fx fra dagpleje til børnehave)”. Herunder nævnes også ét eksempel på den fjerde fællesskabsform: ”Det kan være svært at ændre, når det er familiært betinget”.

Vedrørende den *psykiske inklusion* deler besvarelsene sig igen og ligger primært inden for fællesskabsform 2 og 3 (n = 19). Det handler fx om ”den voksne skaber god stemning i situationen”, ”større bevidsthed om at inddrage børnenes initiativer, børnenes spor”, ”relationen barn-voksen” og om at skabe ”genkendelighed over for børnene”. Alle udsagn nævnt her er eksempler på voksenperspektivet, hvilket måske bedre kan henføres til processuel inklusion/proceskvalitet. I børnenes eget perspektiv (som pædagogerne har iagttaget dette) nævner man fx: ”når det enkelte barn føler sig som del af et fællesskab”, ”mangel på anerkendelse”. En del besvarelser rækker ud over den psykiske inklusion, idet der relateres både til organisering, fysiske rammer og sociale forhold.

Tabel 1. Opretholdende faktorer

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Fremmende	<p>Gode rammer og struktur</p> <p>Rummenes indretning er afstemt efter børnenes behov</p> <p>Overskuelige rum og organiseringer</p> <p>Godt personalesamarbejde</p>	<p>Respekt for forskellighed – en god stemning – god tone og omsorg for alle</p> <p>Motivering for nye venskaber – bevidst gruppesammensætning</p> <p>Hjælpe børn med redskaber til samarbejde</p> <p>Børns venskaber</p>	<p>Børn oplever fællesskab</p> <p>Pædagogen inddrager børns initiativ – følger børnenes spor</p> <p>Pædagogen er 100 % nærværende</p> <p>Regler som alle kan agere i</p>
Hæmmende	<p>Dårlig indretning</p> <p>Normering der gør, pædagogerne ikke kan guide</p> <p>Indretning målrettet piger</p> <p>Steder med meget lidt plads</p>	<p>Utydelige voksne – manglende voksenstyring</p> <p>For store grupper</p> <p>For få voksne til at kunne være tæt på børnene – voksne der ikke er hos børnene</p>	<p>Forudfattede meninger</p> <p>Mange udadreagerende børn</p> <p>Manglende faglig indsigt i at anerkende og se børns perspektiv – fastholdt i</p>

	Lille spiseplads Rum så små, at barnet ikke kan finde sin plads Manglende garderobeplads Mange personaleskift/ forskellige voksne For mange tilbud Ude fra kommende faktorer	Udelukkelse fra børnegruppen Stille børn får ikke opmærksomhed	individperspektiv Lavt selvværd Mobning Uoverskuelig kontekst
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Målformuleringer for tiltag for inklusion

Med hensyn til *fysisk inklusion* lægger besvarelsene sig om, hvilke mål pædagogerne primært har formuleret ind i kategorierne strukturkvalitet og indholdskvalitet (n = 19). Der peges på, at dagtilbuddene vil arbejde hen mod "at skabe de bedst mulige rammer for udvikling", "indrette rummene så børnene nemt kan overskue, hvad rummet indbyder til" og "bevidsthed om rummenes muligheder for inklusion samt bevidsthed om, hvor børn kan udsættes for eksklusion". Den anden hovedgruppe handler om, hvordan det pædagogiske arbejde skal organiseres: "Vi vil arbejde med mindre grupper", "en struktur, der er genkendelig for både børn og voksne" og kombinationer af svar-grupperingerne: "at børnene deles op i mindre grupper, og at vi benytter os mere af ledige rum i huset".

Pædagogerne har tydeligvis øje for deres eget ansvar og deres egen rolle. Der tales om at skabe gode rammer, organisere arbejdet bedre til fordel for børnenes udvikling og at skabe ro og overblik for både voksne og børn. En respondent beskriver det præcist som "at tilpasse og forenkle regler og roller, at variere udbuddet af fysiske aktiviteter, så det ikke bare er sportsaktiviteter, at anskaffe anderledes rekvisitter, som opfordrer til fysisk aktivitet, opfordre forældre til at støtte barnet i deltagelse i sport, osv." Disse svar korresponderer med definitionen af den fysiske inklusion og de processer, der kan iagttages – og som inklusionsmatricen eksemplificerer (Næsby & Qvortrup 2014): Det handler i modellen om retten til at være med, konkret retten til en plads i dagtilbuddet, retten til at deltage i den særlige samfundsmæssige praksis, der nu engang udspiller sig i og omkring et dagtilbud.

Flere af besvarelsene sætter mål for, hvordan dette skal organiseres og praktiseres i de forskellige fællesskabsformer. Som nævnt har pædagogerne øje for deres egen rolle i de formelle pædagogstyrede fællesskaber, men de er også opmærksomme på at skabe rum for børnenes egne fællesskaber og, som det ses ovenfor, at inddrage forældrene.

Nogle af besvarelsene om *social inklusion* rækker også her tilbage til den fysiske inklusion, og nogle omfatter også mål for enkelte børn (n = 19). Med hensyn til kvalitetskriterierne falder besvarelsene primært under indholds- og proceskvalitet, men også resultat-kvalitet. Som eksempel på det sidste: ”Målet er at barnet bliver anerkendt i børnegruppen og får venner. Andet mål: at de inviteres med kammerater hjem”. Og: ”at fokusbarnet skal kunne mærke, at de voksne godt kan lide ham og vil ham”. Fællesskabsformerne træder mere tydeligt frem i denne svarkategori, fra det mere generelle til det meget specifikke, fra: ”Alle har ret til at være en del af et fællesskab” til ”megen voksenkontakt” og ”tydelige voksne, der skaber ro”. ”Vi arbejder med voksenstyrede aktiviteter, der retter sig mod en eller flere grupper. Vi har fokus på stjernestunder. Endvidere har vi fokus på vores rolle i forhold til, om vores handlinger fremmer inklusionen eller virker ekskluderende hos det enkelte barn”.

Pædagogens rolle træder ovenfor og her meget tydeligt frem: ”som voksen at være den gode rollemodel, arbejde med relationer børn/børn og børn/voksne, men også voksne/voksne”, ”at støtte børnene i deres legerelationer”. Formentlig som professionel viden og erfaring, men også som konsekvens af analysearbejdet vedrørende de opretholdende faktorer, ser mange af respondenterne pædagogens rolle og måde at forholde sig til børnene på som central. Børnene skal kunne trives i dagtilbuddet, have tillid til pædagogerne og mærke, at pædagogerne er indstillede på, at de bliver inddraget, stimuleret og støttet. Analysearbejdet muliggør, at pædagogernes egne iagttagelser kommunikerer og kan vurderes fagligt. Man ser hinanden, og man ser sig selv og får mulighed for at vurdere fx om ens forholdemåde og de valg, der træffes i konkrete situationer, er fagligt velbegrundede. Om valgene kan begrundes i relevante og aktuelle mål og dermed evalueres.

I forhold til den *sociale og psykiske inklusion* opfatter flere respondenter (n = 17), at der er flydende overgange, dvs. flere besvarelser kunne i min optik placeres enten det ene eller det andet sted. En forklaring kan naturligvis også være en bias: at der i præsentationen af modellen er uklarhed om kategorierne, så det kan være svært at svare præcist, sådan som forskeren havde forventet.

Således er der i forhold til kvalitetsmodellen tale om indholds-, proces- og resultat-kvalitet og i forhold til inklusionsmatricen om både social og psykisk inklusion.

Det relationelle perspektiv går igen i de fleste besvarelser, og der tales meget om anerkendelse, nærvær og følelser. Som eksempel på et afsæt i pædagogens rolle og i den pædagogstyrede fællesskabsform, svares der: ”skabe positive relationer mellem barn og voksen i kravsituationer”, ”stor fokus på trivsel, hvordan vi taler til hinanden, hvordan man har det inden i” og ”at være nærværende voksne – brug af ICDP”, ”være anerkendende”. Og hvor det er børnenes perspektiv, der inddrages eksplicit: ”at fokusbarnet skal kunne rumme sine egne følelser”, ”ejerskab og inddragelse i planlægningen” og ”at arbejde med det enkelte barns selvværd og selvtillid”.

I tabellen herunder (tabel 2) sammenfattes besvarelserne og analyseres i forhold til typer af mål (om måltyper: se også Næsby 2009, s. 281.) De generelle mål beskriver dels de mere almene forestillinger om pædagogisk udvikling, dels mål for udvikling af pædagogernes faglighed og kompetencer samt mål for anvendelse af specifikke metoder/programmer. Målene for børnegruppen peger på mål for fællesskabet, relationerne mellem børn og mellem børn og voksne, og målene for de enkelte børn er de mere specifikke og konkrete målformuleringer for et barn.

Tabel 2. Mål for udviklingstiltag

	Fysisk inklusion (passiv)	Social inklusion (aktiv)	Psykisk (oplevet) inklusion
Generelle mål for udviklingstiltag	<p>Varieret udbud af aktiviteter</p> <p>Gode rammer: fleksible rum, overskuelige rum og daglig organisering – bevidsthed om rummenes muligheder</p> <p>Opmærksomhed på eksklusionsmekanismer</p> <p>Legepladsen – flere udfordringer</p> <p>Ændre normeringen</p>	<p>Små børnegrupper</p> <p>Megen kontakt</p> <p>Aktivt deltagende voksne</p> <p>Den voksne som god rollemodel</p> <p>Tydelige voksne</p> <p>Støtte børnene i at skabe relationer</p> <p>Fokus på stjernestunder</p>	<p>Aktivt deltagende voksne, der arbejder med relationer og støtter i at skabe nye fællesskaber</p> <p>Positive relationer mellem børn og voksne</p> <p>Fokus på trivsel og på at sætte ord på følelser</p> <p>Nærværende voksne – arbejde anerkendende – bruge ICDP</p>

Mål for børnegruppen	Mere ro ved spisning Mindre børnegrupper	Alle børn kan føle sig trygge Tilpasning af aktivitet til gruppen – aktiviteter i små grupper Børnene støttes i lege Børnene øger opmærksomhed på hinanden Børnene kan løse konflikter	Skræddersyede børnegrupper øger selvværd og selvtillid – det fælles tredje Øvelser i stedet for opgaver Konflikthåndtering
Mål for det enkelte barn	Arrangere cykeltur Skabe rammer så barnet kan agere og opleve sig som en del af fællesskabet	At barnet bliver anerkendt Fokusbarnet skal mærke de voksne kan lide det	Alle skal kunne deltage og opleve mestring Alle børn skal inddrages

Begrænsninger og barrierer: udfordringer i udviklings- og forandringsprocessen

På spørgsmålet om, hvilke begrænsninger eller barrierer pædagogerne har oplevet, svares der overvejende i økonomiske og organisatoriske termer (n = 14). I feltet *fysisk inklusion* markeres, at ”økonomi og personalenormeringer spiller en stor rolle”. Endvidere: ”økonomi og små lokaler”, ”pladsen til at skabe rammerne” og ”manglende rum”. De strukturelle, normeringsmæssige og organisatoriske forhold opleves således af de fleste som væsentlige barrierer, ligesom vi tidligere så, de blev opfattet som væsentlige strukturelle betingelser, som hæmmende opretholdende faktor. Men også kulturen i dagtilbuddet og pædagogernes kompetencer markeres: ”gammel kultur, som skulle ændres hos både voksne og børn”, ”de voksnes manglende lyst eller evne til at være aktivt deltagende i bestemte aktiviteter” og ”Det kan være svært at give slip på regler og rutiner”. Enkelte peger på, hvordan forældregruppens opfattelse af bestemte børn er en udfordring for pædagogerne, og at der savnes ”større opbakning og konkret hjælp... fra eksterne samarbejdspartnere”.

Vedrørende den *sociale inklusion* bliver ”de voksne” tydeligere som barriere (n = 17): ”Ikke alle voksne tør tage lederskab”, ”voksne skal turde tage ansvar” og ”manglende energi, motivation personalet imellem”. Men også her bliver normeringen en væsentlig faktor, ifølge besvarelserne: ”at ting tager tid, og at der er så mange andre pålagte ting, man også skal forholde sig til”, ”Få voksne, det kan være svært at nå at være tæt på alle de børn, der har brug for intensiv støtte” – og mere lakonisk: ”for få voksne”. Igen er der enkelte besvarelser, der vedrører forældre og andre samarbejdsparter. Der er et eksempel på forældres stempling, og et andet om hvordan det er svært at få ”den positive historie til at brede sig i forældregruppen”.

Svarene om *psykisk inklusion* er færre (n = 13). I kommentarerne til spørgeskemaet angiver nogle, at de ikke har nået at analysere sig frem til relevante faktorer på dette punkt, og i selve besvarelserne er der mulige forklaringer på dette forhold: ”Det er ikke alle emner, der kan arbejdes i bund med LP, da det kan kræve eksterne konsulenter” og ”når et barn er så skadet af omsorgssvigt, at både selvværd, selvtillid og sociale færdigheder er meget dårlige. Når arbejdet med dette bliver det primære, så er der lang vej til, at barnet føler sig inkluderet”. Men hovedparten af svarene går igen på normering, voksenrolle og personalets kompetencer, nogle meget konkrete: ”vores egne begrænsninger i forhold til at kunne se muligheder i at tilrettelægge og tilpasse aktiviteter så alle børn, uanset forudsætninger, oplever deltagelse og mestring” (se tabel 3), ”en mangel på at tage ansvar for at gennemføre en samling”, ”mangel på tid og ressourcer” og ”overbevisninger skal der arbejdes længe med, før de rykkes”.

Tabel 3. Begrænsninger og barrierer

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psyisk (oplevet) inklusion
	<p>Normering og økonomi, dårlige rum/indretning</p> <p>At ikke alle tør tage lederskab. Ikke alle har lyst og evne</p> <p>Regler og rutiner</p> <p>Tid</p>	<p>Forskellige opfattelser af hvordan man arbejder med inklusion</p> <p>Fordomme om og marginalisering af børn – af personale og forældre</p>	<p>Begrænsninger hos de voksne</p> <p>Ikke tage ansvar</p> <p>Omsorgssvigt. Børn i store vanskeligheder</p> <p>Få voksne – gør det svært at nå tæt på børnene (tid)</p>

Forandringer medført af udviklingstiltaget

Besvarelserne om, hvilke forandringer der kan registreres, viser et meget positivt billede (n = 17). I alle svar peges der på konkrete forandringer i de fysiske rum og i pædagogernes bevidsthed som tegn på ændringer i forhold vedrørende *fysisk inklusion*.

Der er ”mere bevidst differentiering i krav til børnene i gruppesammenhænge”, ”mere overskuelighed, mere ro” og ”stor opmærksomhed på, at vores rum skal være mobile og skal ændres hele tiden/efter behov”. En tredjedel af svarene kan relateres til fysisk aktivitet: ”lån af cykler”; ”mere bevægelse i dagligdagen” og aktiviteter i bredere forstand: ”Børnene kender nu rammerne for samling og finder glæde ved at deltage”, ”overgang til skovtur går hurtigere” og endelig har forandringerne medført, at der på nogle af de nævnte og andre udvalgte områder er skabt ”ro og glæde”. Pædagogerne aflæser også af børnenes feedback, hvorvidt der er sket nogle forandringer: ”Flere børn har været glade for at komme ud”, ”flere børn rører sig på en anderledes måde end bare at spille stikbold, fodbold og rundbold”.

Gladere børn og øget mestring er også et gennemgående tema, hvad angår den *sociale inklusion* (n = 19). Med baggrund i de forskellige tiltag rapporteres det, at der er færre konflikter, bedre organisering i mindre grupper, flere små fællesskaber og ”at flere børn har lyst til at gå med forskellige børn, og ikke så mange oplever at blive afvist, når vi skal holde i hånd til skovturen”.

Der fortælles også om større bevidsthed hos personalet: ”at vi som personale er blevet mere bevidste om at være tydelige i kommunikationen”, ”personalets bevidsthed om det sociale samspil og betydning for det fælles tredje for muligheden for inklusion”. Der peges på, at ”smågrupper giver mulighed for at inkludere”, ”børnene kan bedre danne legerelationer” og ”bredere og nye børnerelationer”, fx ”en mere rolig gruppe drenge, der fandt hinanden og nu kan fordybe sig sammen”. Flere har således oplevet ”opblomstring for de fleste børn, der var i vanskeligheder”, og konkret: ”Vi oplevede en mor bakkede op om de positive historier. Det var medvirkende til at ”et barn” fik en ny chance”.

Udviklingstiltagene har også medført tydelige forandringer inden for *psykisk inklusion* (n = 16). Der rapporteres om ”at børnene viser større selvværd”, at ”børnene er gladere” og er i ”langt bedre trivsel”. Pædagogerne oplever, at de selv er mere rummelige, ser det positive hos børnene, at de ikke mere har dårlig samvittighed: ”De voksne er mere fagligt bevidste, og det giver mere ro og nærvær, som er med til, at børnene bliver glade”. I et svar angives det, at perspektivskiftet fra individ til aktør har fjernet fokus på ”individuelle vanskeligheder, vi ikke har kunnet gøre noget ved”. Dette har frigjort ressourcer til at give mere støtte ”til de stille børn i erkendelse af, at de ofte bliver overset og ikke føler sig inkluderede, selvom det ser sådan ud”.

I tabellen herunder (tabel 4) sammenfattes de registrerede og rapporterede forandringer, som udviklingstiltaget har medført. Gennem inklusionsmatricen opfanges også, hvilke former for pædagogiske processer der synes at være dominerende i denne sammenhæng.

Tabel 4. Forandringer medført af udviklingstiltag

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklings-fællesskaber	<p>Bevægelsesaktiviteter</p> <p>Fokus på voksenstyring</p> <p>Natur og udeliv</p> <p>Institutionsindretning</p> <p>Overgange ml. aktiviteter</p> <p>Specielle legeredskaber</p>	<p>Konstant fokus på pædagogens rolle</p> <p>Tydelige i kommunikationen</p> <p>Øget bevidsthed om betydning af sociale samspil, fælles tredje, inklusion og eksklusion</p> <p>Italesættelse af følelser og behov</p> <p>Fokus på aktørperspektivet/ børneperspektivet</p>	<p>Stor ”opblomstring” af de fleste, som før var i vanskeligheder</p> <p>Forskellige regler for forskellige børn medfører, at alle kan deltage og alle oplever mestring og selvværd</p>
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	<p>Overskuelighed og ro</p> <p>Børn kender rammerne</p> <p>Små grupper</p>	<p>Fokus på at miljøet er indbydende og tryghedsskabende</p> <p>At pædagogen selv er glad for samling ”smitter af”</p> <p>Børn inddrages og spørges</p>	<p>Aktørperspektivet, anerkender og ser børn positivt – også i konflikter</p>

Uformelle, voksen-organiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)		En mor bakker op om de positive historier om hendes barn	
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)	Flere børn vil gerne lege ude	Flere børn leger med forskellige børn Færre konflikter og flere gode lege	Ikke så mange oplever at blive afvist Langt bedre trivsel Børn viser højt selvværd
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	Ro og glæde	Flere små lege på legepladsen Bedre, mere alsidige legerelationer Færre konflikter	Børnene er glade

3.4.3 DISKUSSION AF RESULTATERNE AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Opretholdende faktorer

Der er en del forskning (Fullan 2003; Jahnsen & Nordahl 2010) og ikke mindst erfaringer med pædagogiske udviklingsprojekter (Andersen 2002), der viser, at der i projekterne ofte eksisterer en forestilling om, at noget skal forandres, og at dette noget er den pædagogiske praksis. Praksis – og et givent udviklingsprojekt - er imidlertid altid også underlagt en række samfundsmæssige betingelser, såsom normering, økonomi og børnepolitik, en række organisatoriske betingelser såsom ansættelsesforhold, ledelse og forvaltning, og en række kulturelle forhold. Her tænkes specifikt på institutionskultur. Også de herskende diskurser skal tages i betragtning. Pædagogernes grundantagelser af udviklingsforståelse, dannelsessyn etc. har betydning for, hvad man i praksis mener, det er muligt at gøre ud fra det samlede sæt af betingelser, man har at arbejde under. De rutiner, der er opbygget over tid, og som styrer en stor del af det daglige arbejde i et dagtilbud, baserer sig på disse betingelser.

Hvad der er hensigtsmæssigt at gøre under bestemte betingelser i bestemte situationer iagttages løbende, kommunikeres med kollegaer og bekræftes over tid. Et utal af situationer sammenlignes og kondenseres til en fælles forståelse af, hvad der er rigtigt at sige og gøre i bestemte situationer. Det sociale system etablerer sig omkring disse kondenseringer af iagttagelser, der strukturerer kommunikationen om de pædagogiske processer. Som socialt system er det enkelte dagtilbud særegent i forhold til de andre dagtilbud. Der er mange strukturelle lighedspunkter og ensartede referencer til pædagogik som funktionssystem, forvaltningen som organisationssystem osv., men lige så mange systeminterne referencer.

Som kvalitetsforskningen viser, er det selvfølgelig praksis, der ønskes forandret, men forandringerne starter og slutter med pædagogernes holdninger, viden og hele tilgang til børnene (Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009).

Besvarelsene viser, at dagtilbuddets pladsforhold og indretning ofte spiller en stor rolle for organiseringen og de pædagogiske muligheder: ”store lokaler, dårlig indretning, institutionerne indrettet til piger, mange skift, forskellige voksne”. Som forskningen om kvalitet i dagtilbud også fremfører, har god normering, gode fysiske rammer og fasttilknyttede voksne til mindre grupper af børn stor betydning for kvaliteten (Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011). Og med et andet eksempel fra surveyen omtales disse forholds betydning for at kunne arbejde på den måde, man egentlig ønsker: ”...steder med meget lidt plads, hvor et barn havde svært ved at finde ”sin plads”. Vi har personalenormeringer, der besværliggør, at personalet kan guide i det ønskede omfang (som) det var ønskeligt i tiltag”. Denne form for kvalitet (strukturkvalitet) er også fremherskende i kvalitetsforskningen internationalt (Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011; Næsby 2012a) og i skandinavisk forskning om kvalitet i børnehaver (Nordenbo 2011; Sommersel, Vestergaard & Søgaard Larsen 2013, s. 32) og den anden form for kvalitet (proceskvalitet) ses i lidt mindre grad (9 studier ud af 39).

Normering, fysiske rammer generelt og rummenes indretning og anvendelse specifikt ses at have stor betydning for inklusionsbestræbelserne og for den samlede kvalitet af den pædagogiske praksis. Dette matcher en traditionel organisationsteoretisk pointe om, hvordan hverdagens rutiner styrer det daglige arbejde, og om hvordan disse rutiner ikke italesættes (mere). Gennem analysearbejdet i LP-modellen forstyrres disse rutiner, og en række af dem kommer til syne i observationerne. De medfører også, som det ses i tabellen ovenfor, at pædagogerne får øje på, hvilke konsekvenser deres valg af indretning og organisering kan få for børnenes oplevelse af kvalitet (tabel 1). Og det medfører potentielt at pædagogerne får øje på, hvordan de selv er en opretholdende faktor.

Et af de mere markante udsagn i besvarelsene handler om personalets forudsætninger (betingelser for fysisk inklusion/struktur- og indholdskvalitet) set i relation til den pædagogiske kvalitet og til arbejdet med LP-modellen:

”Forskellig uddannelse og kompetencer i personalegruppen gør, at ikke alle har indsigt i, hvad det betyder at blive mødt med anerkendelse og [det medfører at man] ikke ser barnets perspektiv. At kontekstperspektivet ikke kommer i spil, men at fokus fastholdes i individperspektivet”.

Udsagnet kan understøttes af kvalitetsforskningen (fx Sylva 2009; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014), hvor netop kvaliteten af personalets kompetencer og uddannelse har stor betydning for børns læring og udvikling i et højkvalitetsdagtilbud og effekten af denne for børnene på længere sigt. Det er en signifikant opretholdende faktor, der fremmer inklusionsarbejdet, og besvarelserne vidner om, at pædagogerne har stor opmærksomhed på dette forhold. De er opmærksomme på betydningen af normeringerne, for hvordan og hvorvidt der kan organiseres aktiviteter – og de daglige rutiner – så pædagogerne kan komme ”tæt på børnene og guide”.

Når et dagtilbud svarer, at pladsen er trang, selvom det er ”et stort hus”, og indretning og organisering af og i garderoben er en faktor, der vanskeliggør inklusionsarbejdet, viser det bl.a. at fysisk er børnene inkluderede, men måden de bliver det på og måden at være til stede på, får betydning for såvel pædagogerne som pædagogernes vurdering af børns oplevelse af kvalitet.

Målformuleringer

At sætte mål bygger i LP-modellen på en grundig analyse af opretholdende faktorer og en gedigen informationsindhentning. LP-grupperne skal indhente og analysere information i fællesskab om, hvad der skaber en udfordring, og hvad der opretholder den (Andresen 2013; Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011). Dette gøres som nævnt tidligere bl.a. gennem observationer, dialoger med børn og forældre, videooptag af samspilssituationer m.m. (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011). I LP-modellens rapport (Andresen 2013) beskrives dette arbejde som både tidskrævende og udfordrende rent fagligt og organisatorisk. Og analyseredskabet skal anvendes, og der skal udvikles strategier, inden der kan iværksættes et udviklingstiltag.

Svarene bekræfter antagelsen om, hvordan gentagne iagttagelser kondenseres og skaber strukturer i dagtilbudspraksis som socialt system, og hvordan dette forhold udfordrer pædagogernes forståelse af et udviklingstiltag (eller forandringsperspektivet) som noget, der i en vis forstand gør op med veletablerede regler og rutiner.

I tabel 2 ses i forhold til inklusionsmatricens beskrivelse af muligt processuelt indhold under social inklusion, at der er flere paralleller. Næsby og Qvortrup (2014) taler om børns muligheder for at deltage i og blive inddraget i de tætte samspil mellem barn og omsorgsgiver, som skaber den egentlige inklusion gennem kvalitet i relationerne, anerkendelse og inddragelse i de pædagogiske processer.

I dagtilbuddenes målformuleringer hedder det bl.a.: ”Vi ønsker en børnehave, hvor alle børn kan føle sig trygge”, ”bevidsthed omkring hvor børn har mulighed for deltagelse eller ikke-deltagelse”, at ”hjælpe børnene med flere lege-relationer”.

Barrierer

Herhjemme viser erfaringerne fra indførelsen af læreplaner i dagtilbud, at pædagogerne kan opleve udmeldinger om og tilsvarende implementering af politiske og såkaldte evidens- og forskningsbaserede programmer som en trussel mod autonomi og professionalitet (se fx Olesen 2007). Arbejdet og dets styring i et dagtilbud er forankret i faglige værdier, pædagogernes børnesyn, erfaring og uddannelse. Der opstår derfor ofte dilemmaer, når et udefrakommende krav, fx krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, sprogscreening, bedre kvalitet m.m., opleves som noget, der er en mere eller mindre skjult styring, og som forhindrer den faglige autonomi og ”spænder ben” for de faglige kvalitetsnormer (Næsby 2009, se også Næsby 2013a).

Inden for det pædagogiske område støder kvalitetsmålinger og vurderinger og evalueringer også på det problem, at personalet og øvrige aktører ofte er uenige om selve tilgangen til evaluering og de anvendte undersøgelsesmetoder. I forbindelse med standardiserede kvantitative målinger som redskab til at synliggøre og sammenligne dagtilbuddenes kvalitet ”frygter personalet at indikatorer og kvantificerbare mål vil føre til målforskydning og resultatfiksering på bekostning af kerneydelsen over for børnene” (Mathiasen, Madsen & Heslop 2008, s. 27).

I en ”undersøgelse af perspektiver på kvalitet og kvalitetsvurdering på dagtilbudsområdet” (ibid.), peger personalet på,

”at kvalitetsvurderinger forudsætter besøg, deltagende observation, dialog samt en evaluator med forudgående kendskab til det pædagogiske arbejde som grundlæggende nødvendigheder for at kunne give en valid og gyldig kvalitetsvurdering. Således betragter personalet kvalitative metoder og lokale beskrivelser og refleksioner som forudsætninger for arbejdet med at udvikle institutionspraksis” (Mathiasen, Madsen & Heslop 2008, s. 24).

Den herskende analytiske tilgang, som bl.a. ses i OECD-materialerne (Bennet 2006) forsøger med primært kvantitative metoder at udvikle generelle kriterier for kvalitet. Hovedparten af de refererede projekter i internationale og skandinaviske forskningsoversigter (Nielsen & Christoffersen 2009; Nordenbo 2008; Bachmøller, Gørtz & Rasmussen 2011) indsamler data til samlede vurderinger om struktur og indholdsmæssige programmer, der relateres til generelle kendetegn, der kan måles kvantitativt: altså et system af standarder. Dette giver meget ny kumulativ viden.

På den anden side står, som Mathiasen, Madsen & Heslop 2008 fremhæver, ønsket om, hos det pædagogiske personale, en mere holistisk tilgang, der også kan indfange følelser og fornemmelser, det praktiske skøn, den professionelles dømmekraft mv., altså en kvalitativ vurdering af helheden. Dette giver meget ny ideologisk og, om end sporadisk, metodisk viden.

Paradoksalt nok konkluderer Nordenbo (2011) i en metaanalyse af nordisk børnehaveforskning, at de kvalitative metoder netop er dominerende i antal. Men det vanskeliggør i udtalt grad en sammenligning på tværs af dagtilbuddene, fx i form af evalueringer af ”hvad der virker” som resultat-kvalitet og indholdskvalitet. Der mangler derfor dele af viden om pædagogisk praksis og resultater i dagtilbud (Nordahl et al 2012, s. 24). I en kortlægning af kvalitet i børnehaver i skandinavisk forskning 2006-2011 (Sommersel, Vestergaard & Søgaard Larsen 2013) viser en opgørelse, at ud af 55 referencer til 39 projekter om kvalitet, er der kun to projekter, der refererer til indholdskvalitet. De kvantitative undersøgelser har indtil nu, ifølge denne kortlægning, haft fokus på struktur (17), indhold (2), proces (14) og resultat (22) i forhold til at vurdere kvalitet (Sommersel, Vestergaard & Søgaard Larsen 2013, s. 14). De kvalitative undersøgelser har haft fokus på indhold, proces og resultat, men i primært holistisk tilsnit, hvilket gør generalisering af resultaterne vanskelig. Derfor kan vi med Mathiasen, Madsen og Heslop (2008) sige at:

”Metoderne er afgørende for både validiteten og brugbarheden af målingerne, og dermed konkluderes det, at en kombination af kvantitative og kvalitative metoder er nødvendig i evalueringen af daginstitutionspraksis, og at udfordringen ligger i at anvende kontekstnære og dialogiske målings-/vurderings-metoder der også indbefatter tilstedeværelse i den pågældende institution, og som samtidig kan sammenlignes på tværs” (Mathiasen, Madsen & Heslop 2008, s. 24).

LP-modellens kortlægning af pilotprojektet er et kvantitativt bidrag til undersøgelse af kvalitet i dagtilbud, hvor børnene selv bidrager med information om deres oplevelse af kvalitet i dagtilbuddet (Nordahl et al 2012). Dette kan ses som et forsøg på at kombinere en kvantitativ tilgang med en dialogisk/kontekstnær tilgang, som samtidig gør det muligt at sammenligne på tværs. Kortlægningen udmærker sig også ved at foregå over tid og ved at omfatte et stort antal dagtilbud (130), hvor rent kvalitative undersøgelser ofte kun omfatter et begrænset antal dagtilbud. I nærværende undersøgelse er jeg som forsker ikke tilstede i dagtilbuddene, men repræsenterer det eksterne (og forudindtagede) blik på pædagogernes praksis, som den er formidlet gennem besvarelsene i spørgeskemaet.

Det er på sin vis meget positivt, at nogle af svarene viser selvrefleksion i forhold til, hvilken udfordring man står over for (tabel 3). Personalets egne kompetencer er centrale for udvikling af kvalitet i dagtilbud og en dagligdag, der præges af rutiner

og en vis tilbageholdenhed fra de voksne over for børnene, fører til lav kvalitet (Næsby 2012a; Sunnevåg 2013). I dagtilbud med lav kvalitet viser forskning, at konflikter og frustrationer i hverdagen ofte føres tilbage til børns problematiske adfærd, ledelsen, eller udefrakommende faktorer, såsom normering (Næsby 2012a, s. 47).

Forandringer

I de formelle, professionelt ledede lærings- og udviklings-fællesskaber er der gennemført – eller det planlægges at gennemføre – en række aktiviteter, der ændrer de fysiske rammer eller udvider læringsmiljøet gennem fokus på udendørs aktiviteter. Derimod er der ikke mange initiativer, der retter sig mod den konkrete organisering. Der ses dog gennemgående et fokus på gruppestørrelser og grupperumsstørrelser, der har til hensigt at skabe bedre mulighed for organisering.

De pædagogiske begrundelser ses i svarene om den sociale inklusion, hvor der ønskes et stærkere og vedvarende fokus på pædagogens rolle. Kvaliteten højnes gennem tydelighed i kommunikationen, øget bevidsthed om betydning af sociale samspil, det fælles tredje, som nogle svar benævner disse, og med stærkere fokus på inklusion og eksklusion.

Den psykiske inklusion styrkes gennem italesættelse af følelser og behov, og forandringerne i denne kommunikation, der i højere grad inddrager børnenes perspektiver, medfører, som det beskrives, en ”opblomstring” for de fleste af de børn, som før var ”i vanskeligheder”. Ændrede regler og rutiner, bl.a. så der er forskellige regler for forskellige børn, medfører at ”alle kan deltage og alle oplever mestring og selvværd”.

3.4.4 INTERVIEWUNDERSØGELSEN OM UDVIKLINGSTILTAG

Besvarelserne i data fra interviewene er organiseret efter LP-interviewguiden (figur 6). To medarbejdere ved UCN/LP-modellen har gennemført interviewene, der præsenteres og tolkes i Andresen 2013. Jeg benytter de originale transskriptioner, men former analysen anderledes. På tværs af interviewspørgsmålene og data-udskrifterne analyserer jeg efter kodificeringen muligheder/begrænsninger, hæmmer/fremmer, godt/svært, let/svært, herunder afledte bøjninger samt ledende ord og sætninger fra spørgeskemaundersøgelsens skema for begrænsninger og barrierer. Endelig analyseres besvarelserne på tværs, hvor jeg ser efter oplysninger om indhentning af information, og om pædagogernes og forskningens iagttagelser fører til erkendelse, der kan genanvendes i systemet.

Figur 6. Interview og analyseguide

Interviewguide	Analyseguide
<p><i>Hvordan arbejder I med analysemodellen? Følges LP-modellen slavisk?</i></p> <p><i>Hvilke problemstillinger har I arbejdet konkret med i jeres LP-grupper og hvad har det ændret?</i></p> <p><i>Hvad ser I som det mest udfordrende og det mest positive ved at arbejde med LP-modellen?</i></p>	<p>Hvilke begrænsninger (barrierer) har I set/oplevet?</p> <p>Indhentning af information</p> <p>(Gen-)anvendelse af den indhentede information</p> <p>Hvilke forandringer har udviklingstiltaget medført?</p>

Barrierer

De barrierer, der rapporteres om i spørgeskemaundersøgelsen, går igen i interviewene. ”Tid og tilrettelæggelse er den største udfordring i arbejdet med LP-modellen - at få det organiseret, så vi kan gå fra og få samlet op - få det evalueret” (Dagtilbud A, s. 6.4)⁴⁷. Der er øjensynligt vanskeligheder med at få LP-arbejdet organiseret og passet ind i en travl hverdag, men der kan også være fordele ved den måde, man har organiseret sig på. De fysiske rammer, dagtilbuddets normering mv. er strukturelle betingelser for kvalitet, men det daglige pædagogiske arbejde og organiseringen af det i dagtilbuddene får også konsekvenser for LP-arbejdet:

⁴⁷ Der refereres til bilag D. Angivelsen s. 6.4 henviser til interviewet i dagtilbud A, side 6, linje 4.

”Nu tænker jeg lige, det tovholderkursus, vi lige har været på, det e-læringsforløb med de andre tovholdere, der kunne vi jo også høre på de andre tovholdere, at det, der sker ved dem – de er nemlig opdelt, så de sidder gruppevis, og det betyder at nogen af dem kun sidder to og to. De er nemlig kun to på en stue, og som den ene siger; det er bare for lidt. De drukner i... ja, nu skulle det egentlig have været LP, men så tager vi det en anden dag, så det drukner lidt på den måde dér. Vi bliver holdt fast i det, vi skal, fordi vi er blandet... så man forfalder ikke til det stuesnak... men der er i hvert fald så en udfordring, der bliver at holde fast i at få arbejdet med LP-modellen stadigvæk, fordi hverdagen den overhaler hurtigt” (Dagtilbud B, s. 5.31).

At det pædagogiske personales holdninger og kompetencer er vigtige for kvaliteten i dagtilbuddet understreges igen og igen i forskningen inden for området og i de internationale politisk-økonomiske organer (Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011, Nordenbo 2011, Bennett 2006). I spørgeskemaundersøgelsen tales der bl.a. om at tage lederskab, og at ikke alle har lyst og evne til at håndtere analysearbejdet og forstå den systemteoretiske tankegang. I interviewene præciseres udsagnet:

”Der er også en kæmpe forskel på pædagoger og pædagogmedhjælpere, når vi arbejder med modellen. Det er tydeligt at pædagogmedhjælperen er den, der synes og synes og er meget fokuseret på individniveau – de har svært ved at vende tankegangen - at få det væk fra individperspektivet” (Dagtilbud A, s. 6.37).

Udsagnet understreger udfordringen, i såvel LP-modellen som i tilsvarende stor-skala-projekter, i at få alle med og få skabt ejerskab og forankring blandt deltagerne. Udfordringen går ikke kun på uddannelsesniveaue, men på forskellige værdigrundlag og holdninger. Kommunikationen i dagtilbuddet, der forholder sig til LP-modellens grundlag og arbejdsformer, perciperes på forskellig måde. Citatet ovenfor viser, hvordan det er svært at ændre et syn på børnene (fra individperspektiv til det pædagogiske miljø), hvis ikke dette syn udfordres af ny viden. Andresen (2011) taler om det, som at pædagogerne skal udvikle deres mentale arbejdsmodeller, og Qvortrup (2013) om, at det handler om myndighed og udvikling af professionel dømmekraft.

Det udtrykkes også ganske klart i et interview, hvordan tid, viden og organisering sammen optræder som barriere i praksis:

”Det med at skulle ned og have det videregivet til de andre, det kan godt være svært, for tiden er knap... og den baggrundsviden man har, hvor man er nået frem til det, man er nået frem til, synes jeg nogle gange godt, man kan mangle... og det gør, at man måske på sigt skal overveje, om vi skal være mere gruppevis” (Dagtilbud B, s. 2.6).

Selv når værdierne og LP-modellens grundlag er tydelige, er etableret som mentale arbejdsmodeller, kan det være en udfordring at få analyser og processer kommunikeret og tydeliggjort, så den nye viden kan systematiseres og (gen-) anvendes i dagtilbuddet.

”Det er fint, man hele tiden har værdierne og grundlaget i baghovedet, men at få det udformet i den kære sol, det er en anden ting” (Dagtilbud B, s. 3.18).⁴⁸

Og organisationen sætter hele tiden muligheder og begrænsninger:

”I forhold til børn, hvor det er, at der kan være aftalt nogle tiltag, og vi så er en stor organisation, så det at alle medarbejdere kender til tiltaget og kender til... altså føler ejerskab til at følge op på det, det kan være svært, fordi vi kan jo ikke holde møder, hvor alle er med på alle møder. Det er en umulighed, så det der med at få videndelt mellem hinanden, det synes jeg er en udfordring” (Dagtilbud C, s. 6.6).

Indhentning af information

I analysearbejdet, hvor de opretholdende faktorer synliggøres, lægges i LP-modellen op til, at der skal indhentes information. Denne del af processen er i min optik overordentlig vigtig. Her skabes grundlaget for, at det eller de udviklingstiltag, der iværksættes, hviler på et forskningsbaseret grundlag, at strategiudvikling og planlægningsarbejdet informeres af forskningen, at der deles viden (som vi så i eksemplet ovenfor) og erfaringerne fra egne observationer mv. inddrages.

Det organisatoriske spiller ind på mange måder, også i forhold til pædagogens egne evner til at analysearbejdet ledes af bestemte principper og arbejdsgange, fx analyse og indhentning af information *før* iværksættelse af tiltag:

”Delen omkring indsamling af information kan godt halte lidt, fordi vi gerne vil igennem hele modellen med det samme. Det er lang tid at skulle vente fire uger på at skulle ud at finde noget, fordi vi allerhelst i morgen vil i gang med at sætte noget i værk, så vi prøver på at finde alle de informationer, vi kan, og så prøver vi at lave nogle handlemønstre på, hvad det er, vi vil – de tiltag der skal til, og så er det nogle gange, vi ikke får evalueret på det” (Dagtilbud A, s.2.12).

I data fra interviewene er der mange eksempler på, hvordan der nok er opmærksomhed på, hvordan processen – arbejdsgangen i LP-modellen – skal forstås, men at dagtilbuddene stadig ligesom arbejder lineært fra problemanalyse til

⁴⁸ ”Solen” referer til modellen med opretholdende faktorer, der lægges til grund for analyse og informationsindhentning. Se fx Nordahl, Nielsen og Kristoffersen 2011, s. 63.

handling og ikke cirkulært fra problemanalyse via indhentning af information til handling. Det er tilsyneladende stadig et dilemma i pædagogisk arbejde. I interviewene ses også, at der tales om brug af teori, men det kan ikke præciseres hvilken. Pædagogerne synes selv, de er gode til at bruge teori, men de svarer ikke på. Hvilken teori, der præcist er tale om (Dagtilbud B, s. 10.7 ff.).

Display, Dagtilbud B, s. 12.2

P1: Jeg tænker da også, at efter vi alle sammen har været af sted på inklusion, der har det også fyldt som en del af den viden, man har... og noget teori, som jo meget ligger op til LP-modellen... det er jo ret fantastisk.

I: Det er systemisk tænkning.

P2: Lige præcis.

P1: Her sidder man og gnider sig i hænderne og tænker, det er godt nok godt, det ikke er PALS vi arbejder med... men jeg synes faktisk ikke, vi sådan har lavet om på noget, men vi har været i den der faldgrube, som alle nok er med at vi springer over den der med indhentning af information, og det er vi slemme til stadigvæk, når vi sidder med solen og er ved at tænke i tiltag.

Der er nemlig også flere eksempler på, at gedigen indhentning af information gør en stor forskel for problemforståelsen:

”Det stærkeste eksempel på det der med ”at vi så noget andet på video, end vi havde forestillet os”, det var da vi optog en dreng ude på legepladsen, hvor vi egentlig havde en opfattelse af en dreng, der tullede rundt på legepladsen og var udenfor, men når vi så så på videoen, så kunne vi se, at det var han faktisk ikke. Han havde bare brug for pauser, og så sad han og observerede de andre. I: Nå... han var med? P5: Han var ikke med, for han trak sig tilbage, men det var hans eget valg. P2: Det var på hans egne præmisser”. (Dagtilbud B, s. 13.19)

En vigtig kilde til indhentning af information i form af forskningsbaseret viden har været de kurser, der har været tilbudt af LP-modellen.dk. Her møder vi den klassiske udfordring inden for uddannelse, hvordan det er muligt, at det indhold, der arbejdes med på kurserne, kan anvendes i arbejdet i dagtilbuddet bagefter.

Deltagerne har haft vidt forskellige forudsætninger for at deltage i efteruddannelsen:

”De teoretiske bøger, dem synes jeg var svære. Man skulle læse noget af det nogle gange, fordi min uddannelse er så gammel, så den der forskningsbaserede viden, den har jeg ikke lært. Det jeg kan, ifølge fagbøger, det ligger mange år tilbage. Det synes jeg, har været lidt svært” (Dagtilbud A, s. 6.32).

Men der er også mange oplevelser af, at arbejdet har ført noget med sig i form af ny viden og i form af øget professionel selvforståelse. Fx. i forbindelse med møder med forældre:

”... så det der med at have et redskab, hvor der er nogen, der... hvor de oplever; hold da op, hvor er de professionelle, de her mennesker, der sidder rundt omkring os. Det har været godt” (Dagtilbud C, s. 7.44).

Det har også i LP-modellen været muligt at trække på konsulenter fra kommunen⁴⁹, der også har bidraget i arbejdet og hvor man har indhentet information (Dagtilbud E):

Display, Dagtilbud E, s. 6.18

I: Når I har en problemstilling søger I så viden nogen steder fra for at finde en løsning på de opretholdende faktorer – ud over den viden I selv indsamler gennem observation osv. af barnet?

P: Det kommer an på, hvad det er for en problemstilling, men ved nogle af børnene, der har vi søgt i nogle bøger fx, noget fagstof... og hvad har vi mere gjort... så har vi også... vi har faktisk også haft et andet barn oppe... der har jeg taget kontakt til en – der går vi så mere over i det tværfaglige – til en talepædagog, hvor jeg vidste, hun havde nogle materialer, jeg måske kunne bruge og har fået hende til at sende det til mig, så der igennem har vi fx også hevet i nogle tråde.

I: Hvad med jeres vejledere?

P: Jo for søren...

I: Hvordan fungerer det med vejledere? Kommer der en fra PPR ud til jer engang imellem og deltager i jeres møder eller...?

P: Ja, hun har været meget med herude, og hun er skide god... og er også

⁴⁹ Beskrives uddybende i Nordahl et al 2011 og i Andresen 2013.

herude stadig en gang imellem. Hun er rigtig god at have med. Hun får os til at tænke på en anden måde, end vi plejer, og det er jo rigtig sundt. Det er rigtig godt, vi har hende med, og også at man ved, man kan trække på hende, hvis det er – det siger hun gang på gang, at vi godt kan.

I: Hvor tit er hun ude hos jer, og hvad bruger I hende konkret til – kan du sige lidt om det? Bryder hun jeres arbejde, så I kommer til at tænke på en anden måde – bryder de vaner I måske allerede selv har med LP?

P: Det gør hun jo ved... som hun selv siger, når hun er her, det er lidt nemmere fra hendes stol, fordi hun kan se objektivt på det, fordi hun kommer udefra, så på den måde bryder hun det jo først og fremmest, og så bryder hun det også ved, at hun kan stille de der lidt provokerende spørgsmål, som kan være svære at stille, når man er så tætte kollegaer... så kommer hun udefra og kan være den der lidt frække, eller hvad kan man sige.

Forandringer

Uanset om pædagogerne har oplevet succesfuld implementering af et udviklingstiltag, eller de har oplevet, hvordan forskellige strukturelle, organisatoriske, holdnings- og vidensmæssige forhold har skabt begrænsninger, har deltagelsen ifølge respondenterne i sig selv medført øget opmærksomhed på børnesyn, sprog, arbejdsformer og vidensgrundlag.

Fx om samarbejdet, der udvikles ved hjælp af kondenserede iagttagelser og kommunikation, der skaber nye strukturer i dagtilbuddet som socialt system:

”Efter vi har startet arbejdet med LP-modellen, synes jeg, det er blevet lettere at sige til en kollega, at det ikke er nok bare at syntes – hvad er det i virkeligheden der sker? Det er derfor blevet lettere at kommunikere - og jeg synes også, det er et fagligt løft... at vi nu er mere professionelle, når vi løser problemer” (Dagtilbud A, s. 6.20).

Og i forhold til børnene:

”Det mest positive ved arbejdet med LP-modellen er, at man har en anden respekt og en anden anerkendelse ift. det barn, som man nu har en udfordring med”. ”... godt for børnene, at vi nu ikke giver hinanden lov til at have de negative fortællinger om et barn. Det synes jeg, er det mest positive” (Dagtilbud A, s. 7.7)

Kulturforandring, Dagtilbud B, s. 24.8

P5: Jeg tænker, at den kulturforandring, vi har fået skabt her i huset, den er skabt af at vi er LP, men den er også skabt af at vi har set det, at vi var nødt til at ændre struktur og arbejde i små grupper, og så det, at I alle sammen har været af sted på det inklusionskursus.

P1: Det har da helt sikkert flyttet noget.

P5: Det er alle de der ting til sammen, der gør, at man får skabt den der kulturforandring... vi har... jeg ved ikke, om man kan sige, vi har fået et andet børnesyn, men vi har i hvert fald fået en anden måde at arbejde med børnene på.

P3: Jeg tror også, vi har fået et andet børnesyn, men det er kommet snigende. Det er jo ikke kun noget, der er kommet indenfor et år, hvor vi har været på kursus, det er kommet snigende... for jeg vil vædde med, at hvis du ser vores notater fra inklusionskurset, så står der LP, LP, LP, og det er os alle sammen... så det er jo ikke sådan, at man får de kæmpe ahaoplevelser... selvfølgelig fik vi ny viden, men det er ikke sådan, at det havde jeg aldrig tænkt over og hørt om før, fordi det har vi jo, i og med at vi i så lang en periode har skiftet fokus på vores arbejde og på børnene.

...

P2: Men det lyder jo også så lyserødt det hele, når vi sidder og fortæller, men det er det jo ikke. Der er jo faldgruber i det.

P1: Ja, det er der, men lige præcis i forhold til inklusion, der er det rigtig svært at sige noget negativt om LP.

Kulturforandringer påvirker samarbejdet i dagtilbuddet.

Display, Dagtilbud C, s. 5.15

P: For det første har pædagogerne fået et andet sprog, et langt mere anerkendende sprog... snakken om, at der foregår nok også noget derhjemme, og det barn er simpelthen også så trøst, eller hvad det nu kan være, hvor afmagten jo har været inde over... man kan også stadig være afmægtig, men der bliver valgt et andet sprog, der bliver valgt en anden måde at tale om det på, fordi fokus er kommet på, at det er de voksne, der har ansvaret, så det oplever jeg... og så fokus væk fra det enkelte barn og til at se på den hele gruppe – altså barnet som en del af en gruppe. Selvfølgelig har de også tænkt det tidligere, men nu er der et redskab til også hele tiden at holde fast i det... og også ind i personalesamarbejdet, handler det ikke om, om du gør dit arbejde godt eller skidt... altså dig som person men mere om at sige, at vi har en eller anden udfordring her, og den skal vi løse i fællesskab, og hvordan gør vi det, så det ikke peger på fejl og mangler hos den enkelte, men mere som, hvordan spiller vi sammen her.

3.4.5 OPSAMLING OG DISKUSSION AF ANALYSE AF INTERVIEWDATA

Der kan givet være forhold omkring det at blive interviewet, der spiller ind på de svar, der gives. Jeg skal ikke gå i dybden med muligheder og begrænsninger i interviewene som sådan, men blot diskutere nogle af dem.

Fx er et relevant spørgsmål til data, hvordan de er fremkommet, dvs. hvilken setting, dvs. hvilke rammer og i det hele taget under hvilke betingelser, er interviewet gennemført. Det kunne godt antages, at der i besvarelserne om kulturforandringer forekommer en del rituelle formuleringer. Interviewpersonen fornemmer måske, hvad det er, interviewerens gerne vil høre, osv. Men der er også den mulige bias, at pædagogerne ikke er bevidste om, hvilke kulturforandringer, der i virkeligheden er tale om, om nogen. Som Peter Ø. Andersen også refererer (2002), handler mange udviklingsprojekter om "udvikling af et nyt sprog". Der er også ganske mange eksempler på, at den måde pædagogerne taler om praksis på, forandrer sig. Det er dog ikke sikkert, at forandringerne er varige. Dvs. at hvis man observerede i et dagtilbud et antal år efter interventionerne, er det ikke sikkert, at sprog, metoder mv. kan genkendes. Der er en bias i undersøgelsen, som handler om disse rituelle besvarelser. Jeg ved ikke, om pædagogerne i virkeligheden gennemfører de forandringer, de fortæller om. Det vil kræve en opfølgende undersøgelse at få det afdækket.

Tid ses som nævnt også at være en væsentlig begrænsende faktor. I rapporten fra LP-modellens egen undersøgelse (Andresen 2013) hedder det, at hver tredje LP-gruppe har gjort få eller ingen erfaringer med informationsindhentning. Og manglende tid ses som den væsentligste årsag til det (Andresen 2013, s. 9). Det vil omvendt sige, at forudsætningen for at iværksætte et udviklingstiltag er til stede hos 2/3 af deltagerne (n = 60). Når det kommer til selve udviklingstiltaget, viser undersøgelsen at "tre ud af fire LP-tovholdere har sammen med deres gruppe gjort en del erfaringer med at udvikle præcise og konkrete tiltag, som de kan handle ud fra" (Andresen 2013, s. 10). 27 % har i undersøgelsen "i mindre grad" eller "slet ikke" formuleret eller iværksat et tiltag (Andresen 2013). Disse dagtilbud har i en vis forstand ikke overvundet barrierer for iværksættelse af et udviklingstiltag.

I undersøgelsen registreres nogle barrierer, der knytter sig til de strukturelle forhold. Dvs. at tid, normeringer og den måde dagtilbuddene er indrettet på, forhindrer pædagogerne i at arbejde, sådan som de gerne vil. Barriererne sætter sig igennem på den måde, at den fysiske inklusion nok er til stede, men i sin indvirkning på den sociale inklusion begrænses mulighederne for fx passende gruppestørrelser, der er uro og konflikter, der kan henføres til, at rummene er for små til det antal børn, der reelt er til stede. Andre måder at organisere hverdagen på synes at være en løsningsmulighed på disse problemer.

Med hensyn til den sociale inklusion er det i høj grad pædagogernes egen organisering af det pædagogiske arbejde, der sætter begrænsninger, men arbejdet med LP-modellen synes at have fået skærpet deres opmærksomhed på det. I interviewene taler flere om, at de har udviklet bedre måder, både at tale om udfordringer på og måder at samarbejde om opgaverne på.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2014 gennemført en kortlægning af inklusion i dagtilbud. I kortlægningen belyses hvordan og i hvilket omfang, der arbejdes med inklusion i kommuner og dagtilbud. Kortlægningen sætter særlig fokus på den systematiske praksis på området. Kortlægningen bygger på spørgeskemabesvarelser fra pædagoger, dagplejere, daginstitutionsledere og pædagogiske konsulenter. Om hindringer for udøvelse af en inkluderende pædagogik svarer 46 % af pædagogerne (n=448), at de mangler viden om børn med særlige behov (EVA 2014, s. 80); 37 % at de mangler viden om og redskaber til inkluderende forældresamarbejde; 30 % at de ikke giver hinanden tilstrækkelig sparring og feedback og 31 % at mulighederne for at trække på eksterne fagpersoner er utilstrækkelige. De fysiske rammer er også ofte en hindring (39 %).

Sammenligner vi disse data med interviewene går det igen, at der savnes viden om udsatte børn, og at de fysiske rammer skaber begrænsninger for inklusionsarbejdet. Umiddelbart er resultaterne af de to undersøgelser statistisk ikke sammenlignelige, men det er interessant, at besvarelsesprocenterne vedrørende oplevelser af barrierer i begge – og i surveyet – ligger på 30 % eller derover. Dvs. at der er omkring 1/3 af pædagogerne, der oplever hindringer for inklusionsarbejdet, der kan tilskrives manglende viden og manglende organisering og systematik i arbejdet. De fysiske rammer er også en væsentlig barriere, det viser begge sæt af data.

I alle tre undersøgelser opleves normeringerne som utilstrækkelige. Dårlige fysiske rammer og utilstrækkelige ressourcer, og deraf følgende ringe muligheder for at arbejde med de gruppestørrelser pædagogerne ønsker, er generelt en hindring for at komme ”tæt på børnene”. I et review om daginstitutionernes betydning for børns udvikling, udarbejdet af SFI (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014), konkluderes, at det er interaktionen mellem børn og voksne, der er det allervigtigste for kvaliteten i dagtilbud. Interaktioner er relationelle samspil mellem børn og voksne, hvor effekten er størst i et en-til-en-forhold (Sylva et al 2010), så derfor har normeringer og gruppestørrelser betydning.

I interaktionistisk perspektiv og på baggrund af zonetænkningen (kapitel 2.1) er det de positive relationer og tætte samspil, der muliggør at pædagogerne identificerer de områder, hvor børnene kan videreudvikle sig og sætte ind med at skabe de bedst mulige betingelser i læringsmiljøer, for at børnenes udviklingspotentiale kan realiseres.

3.4.6 KONKLUSION

Hensigten med denne undersøgelse var, at skabe viden om, hvordan pædagogerne i de dagtilbud, der medvirker i pilotprojektet LP-modellen i dagtilbud, følger op på kortlægningen og analysen af det pædagogiske miljø, hvilke udviklingstiltag, de har iværksat, og hvilke muligheder og begrænsninger de møder i dette udviklingsarbejde.

Dette skal bidrage til at besvare det overordnede forskningsspørgsmål: Bidrager arbejdet med LP-modellen til at skabe høj kvalitet i dagtilbud?

Inklusion ses som nævnt som ét ud af fire kvalitetsparametre og pædagogiske perspektiver (læring, medvirken, relationer og inklusion), der samlet er indikator for børns trivsel, læring og udvikling. De forskellige former for pædagogisk tilrettelagte aktiviteter og udviklingsmiljøer, altså den pædagogiske organisering og strukturering af dagligdagen, herunder også børnenes egne fællesskaber, der kan iagttages, og som defineres som et udviklingstiltag, analyseredes med inklusionsmatricen inden for de tre typer af inklusion: fysisk, social og psykisk inklusion.

Studiet kan karakteriseres som praksisforskning i den forstand, at iagttagelserne og analyserne kan genanvendes i pædagogisk praksis af praktikerne selv. Et yderligere kriterium for studiet er, at valg af analysestrategi skal muliggøre vurdering og kritik af metoden og medproducere muligheden for videre anvendelse i såvel praksis som forskning. Hensigten er at åbne op for ny erkendelse (Luhmann 2006).

Resultaterne af analysen af data i undersøgelsen leveres tilbage til praksis gennem LP-modellens feedback-processer (bl.a. nærværende rapport, der lægges på LP-modellens hjemmeside).

Undersøgelsen kan vanskeligt generaliseres, men der kan udpeges nogle tendenser. Data produceres af forskeren som den, der iagttager, hvorfor det også skal understreges, at betingelserne for iagttagelserne indledningsvist er forsøgt medregnet og redegjort for, dvs. hvilke distinktioner, der anvendes, og hvordan den videre konditionering føres igennem i analysen.

I konklusionen herunder opregnes undersøgelsens resultater tematisk i forhold til kvalitet, udviklingstiltaget og dets mulige effekter og kompetenceudvikling.

Endelig følger en diskussion af og perspektivering i forhold til spørgsmålet, om der i denne analyse af et kvalitetsudviklingsprojekt kan konstateres et misforhold mellem kompetenceudvikling og konsekvenser for praksis.

Kvalitet

Undersøgelsens resultater viser, hvordan pædagogerne oplever strukturer og organisation som fremmende eller hæmmende for det pædagogiske arbejde og for kvaliteten af det, og den viser, hvilken indholdskvalitet og elementer af resultat-kvalitet de iværksatte udviklingstiltag har medført. Fx har ændringer, der både påvirker den fysiske inklusion og den sociale medført højere trivsel blandt børnene. Et ændret indhold i og organisering af samlingsstund og i overgange mellem aktiviteter, fx færre regler og måden pædagogen udfører sin rolle, har fx skabt plads til et indhold, hvor børnenes perspektiver træder mere frem. Pædagogerne mener, børnene i højere grad oplever at kunne mestre, hvilket medfører højere grad af trivsel.

Denne undersøgelse bidrager især med viden om indholdskvalitet. Et konstant fokus på pædagogens rolle, tydelighed i kommunikationen og øget bevidsthed om betydning af sociale samspil medfører øget indholdskvalitet: Flere børn leger med hinanden, og ikke så mange oplever afvisning, hvilket skaber mere alsidige legerelationer og lege. Legenes og aktiviteternes indhold kan opfattes som anerkendende og demokratiske, idet pædagogerne oplever, der er færre konflikter, hvilket kan tolkes som, at børnene under velorganiserede betingelser i højere grad løser konflikter selv.

Professionelt ledede fællesskaber om konkrete aktiviteter sætter pædagogrollen i fokus, men det åbner også for, som besvarelserne nævner, italesættelse og opmærksomhed på følelser og behov. Og tilsvarende for opmærksomhed på samspil og medvirken, for når pædagogen mestrer sin pædagogik og børnene inddrages i aktiviteten, trives børnene. At det betyder meget, at pædagogerne er bevidste om, at de selv er med til at skabe kulturen i dagtilbuddet, at de selv er en opretholdende faktor. At deres forholdemåde og tilgang til børnene betyder noget, og at det kræver en indsats af dem, understøttes af forskning om samspillet mellem struktur, organisering og følelser (Monrad 2012), af forskning om struktur, organisering og proces (Bratterud, Sandseter & Seland 2012) og af forskning om kvalitet i dagtilbud – også for indholds- og resultat-kvalitet (Sommersel, Vestergaard & Søgaard Larsen 2013). Dette har betydning, ikke blot blandt pædagogerne selv, fx i forbindelse med uenigheder om organiseringen eller om det pædagogiske indhold (Monrad 2012, s. 10), men også i deres samvær med børnene.

På samme måde er italesættelse af og bevidsthed om trivsel i det hele taget med til at trække et forholdsvis upåagtet indhold frem i lyset (Koch 2012). Det, som pædagogerne i daglig tale har nævnt som glade børn, bliver belyst gennem begrebet trivsel, hvilket, i min forståelse, udtrykker en betegnelse for og vurdering af livskvalitet. Om kvaliteten er blevet højere i de dagtilbud, der arbejder med inklusion og trivsel, og som har iværksat et udviklingstiltag, er dog ikke endegyldigt dokumenteret.

Det er den ifølge pædagogernes egne beskrivelser, men resultaterne kan yderligere valideres ved at undersøge, hvorvidt resultaterne korrelerer med andre empiriske undersøgelser og med den pædagogiske teori.

Måling af kvalitet

I et større svensk studie, som jeg refererer til i Næsby 2012a (artikel 3.1), viser Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009), hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Studiet blev gennemført som en tværsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud i Gøteborg. Forskerne identificerer tre forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 240).

Med henblik på en mere præcis vurdering har jeg her kategoriseret i fire former for kvalitet af læringsmiljøet. De fire kategorier ækvivalerer med ECERS-modellen (Harms, Clifford & Cryer 1998), sådan at resultaterne kan genanvendes, og sådan at de fremadrettet kan anvendes til evaluering:

1. adskilte miljøer = lav kvalitet (utilstrækkelig)
 2. begrænsende miljøer = bedre, men lav kvalitet (minimal)
 3. børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = bedre og god kvalitet (god)
 4. udfordrende læringsorienterede miljøer = bedst og høj kvalitet (udmærket)
-
- 1) I dagtilbud af lav kvalitet er kvaliteten lav på trods af gode strukturelle og økonomiske rammer (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 241). Læringsmiljøet kendetegnes ved at være meget ustruktureret, dvs. helt børnecentreret, som i en klassisk laissez faire eller en radikal selvbestemmelses- eller selvforvaltningspædagogik. De voksne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i det, forskerne kalder adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages og personalet optræder uengagerede.
 - 2) Bedre, men stadig lav kvalitet ses i dagtilbud, hvor dagligdagen er gennemstruktureret og helt voksenstyret, som i radikal struktureret pædagogik, men uden didaktiske overvejelser. Dagligdagen forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper. Pædagogerne instruerer børnene og er meget kontrollerende. Konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen tilskrives børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende udefrakommende faktorer.

- 3) I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 241). Børnene delagtiggøres gennem forhandling. Sammenlignet med danske forhold synes læringsmiljøet at kunne kendetegnes ved dialog, respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum – et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, altså nærmest en form for selvforvaltningspædagogik eller ud fra en fortælling om ”det kompetente barn”. Der er i reglen et vist materialeudvalg som ofte er tilgængelig for børnene.

Positionerne 1-3 viser hos de professionelle en form for modstand mod organisering af det pædagogiske arbejde (Hansen 2012, s. 63). Selv i gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til fx læreplanens intentioner (, Hansen 2012).

- 4) I de dagtilbud, som ifølge forskernes vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 243). Til forskel fra de to første former er miljøet rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser og forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål. De er således læringsorienterede i deres tilgang til børnene. Personalet tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 244).

I et interaktionistisk perspektiv, hvor samspillet mellem det samlede læringsmiljø og børnene er det, der driver børns trivsel, læring og udvikling i positiv retning, er inklusion, medvirken, relationer og læring fire samvarierende kvalitetskriterier.

I vurderings- eller evalueringsøjemed er vi dog nødt til analytisk at forsøge at skelne for at operationalisere kriterierne. Fx er medvirken tæt forbundet med inklusion, og kan indføres som distinktion.

Inklusionens subjektive element – oplevelsen af at være inkluderet – stimuleres af at blive inddraget i beslutninger om aktiviteter, at blive mødt med anerkendelse og opleve at ens perspektiv tillægges mening og betydning i inklusionens sociale element⁵⁰. Det får effekt også for den sociale inklusion (Qvortrup & Næsby 2014).

Fx betyder medvirken i inklusionsperspektiv at organisere det pædagogiske arbejde, så alle børn oplever at blive set og hørt, at deres ytringer har betydning og deres perspektiv har betydning. Medvirken betyder, at børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvor børnene værdsættes hver især og i fællesskabet, og det er et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn, og måden pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for, planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer.

Medvirken korrelerer i denne forståelse til inklusion, dvs. medvirken kan ses som distinktionen mellem inklusion og eksklusion. Medvirken/ikke medvirken bliver i systemteoretisk perspektiv den kode, kommunikationen opererer efter, og den proces og det mål vi empirisk kan iagttage. For at blive inkluderet må børn medvirke i dagligdagens processer og beslutninger. Ikke overlades til sig selv (lav kvalitet) og ikke styres alene af de voksne (marginal kvalitet). I begge tilfælde vil der alene være tale om fysisk inklusion (børnene er til stede, det har de ret til) og en mulig social inklusion enten på børnenes egne præmisser eller helt på de voksnes præmisser.

Delagtiggørelse i dialog og gennem samarbejde mellem børn og voksne øger potentialet for børnenes medvirken (god kvalitet), men mødet med børn ud fra pædagogisk bevidsthed (faglig viden og indsigt og etik) og læringsorienteret ud fra professionel viden og lovgrundlag (læreplaner) muliggør børns medvirken – og dermed inklusion både socialt og psykisk (høj kvalitet). På samme måde kan inklusion/eksklusion skelnes med koden læring.

Når vi kombinerer de empiriske fund med den pædagogiske teori, kan vi formulere indikatorer på kvalitetskriterierne ud fra deres forskellige perspektiver (tabel 5).

For eksempel for medvirken og læring eller som eksempel mere konkret med iagttagelse af inklusion i børneperspektiv, dvs. en indikatormodel hvor børnenes perspektiv i det tredje eksempel er koden, vi bruger og indsætter som distinktionen mellem inklusion og eksklusion. I eksemplet med børnenes inklusion er det ikke børnene, der vurderes, men læringsmiljøets konsekvenser for børnenes fællesskaber der vurderes.

⁵⁰ Definitionen af inklusion ses også i artiklerne 3.2 – 3.6.

Tabel 5. Indikatorer for inklusion

Medvirken	Lav kvalitet	Minimal kvalitet	God kvalitet	Høj kvalitet
Psykisk	Børnene overlades til sig selv i konfliktløsning	Pædagogerne regulerer konflikter	Pædagogerne støtter børnenes konflikthåndtering	Børn og voksne er opmærksomme på den andens opmærksomhed, og begge parter forstår den andens intention
Social inklusion	Børnene leger for sig selv	Pædagogerne søger aktivt at involvere passive børn	Børn søger aktivt at involvere andre børn	Børn og pædagoger involverer hinanden
Fysisk inklusion	Der anvendes få forskellige aktiviteter og organiseringsformer	Der anvendes varierede aktiviteter og forskellige grupper og organiseringer – afstemt efter børnene	Der anvendes mange forskellige aktiviteter og former, der er afstemt efter børnenes udvikling	Aktiviteterne er afstemt efter børnenes udvikling og intentioner og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former
Læring	Lav	Minimal	God	Høj
Psykisk	Indholdet er planlagt ud fra den voksnes perspektiv	Pædagogen anerkender børns forskellighed og indregner den i processen	Pædagogen anerkender forskellighed og udformer aktiviteten i dialog med børnene	Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene

Social inklusion	Ingen bevidste strategier eller regler	Anerkender børns forskellighed og indregner den i sociale regler	Anerkender forskellighed og udformer regler i dialog med børnene	Alle børn kan deltage, og alle ses af hinanden som en værdifuld del af fællesskabet, og alle tager ansvar for fællesskabet
Fysisk inklusion	Børnene organiserer selv deres leg og bestemmer selv hvem de vil lege med	Pædagogerne bestemmer hvad børnene skal lave	Der er balance mellem børnenes selvorganisere de legeaktiviteter og relevante tilrettelagte pædagogiske aktiviteter, i små og store grupper.	Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer. Tilrettelægger aktiviteter i varierende grupper
Børn	Lav	Minimal	God	Høj
Psykisk inklusion	Børn har mange konflikter	Børn tager ikke hensyn til andre børn, skal ofte korrigeres	Børnene roser og opmuntrer andre børn, er rar over for andre og viser hensyn	Børnene lytter til andre, viser empati, glæde og lyst til at medvirke
Social inklusion	Mange børn går meget alene, har svært ved at komme med i leg	Børnene tager initiativ til social kontakt på en upassende måde	Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde. Kan komme med i andres leg	Børnene er med i leg og aktivitet, kommer med forslag og ideer
Psykisk inklusion	Mange børn har ingen venner	Børnene gør plads til hinanden	Børnene genkender de andres følelser og handler på det	Barnet kan lide de andre børn, har en ven

Iværksættelse af inklusionstiltag

Deltagelsen fra LP-dagtilbud har ikke været så høj som forventet og håbet på. Det svækker naturligvis undersøgelsens resultater, at de bygger på 49 svar ud af 130 mulige. Og ud af de 49 svar er der 34 positive tilkendegivelser om et iværksat udviklingstiltag. Dvs. 15 dagtilbud svarer, at de ikke har iværksat et udviklingstiltag. Denne respons kan fortolkes på to måder: positivt og negativt.

Det er *positivt* at 2/3 (69 %) af deltagerne i undersøgelsen har iværksat et tiltag (n=49). Det svarer som tidligere nævnt godt til den almindelige forestilling om sådanne udviklingsprojekter (Andersen 2002) og det svarer til resultatet af LP-modellens egen undersøgelse (73 % af deltagerne, Andresen 2013 (n=60)). Vi ved ikke, hvordan de, der ikke har besvaret hverken nærværende eller LP-modellens undersøgelse, har reageret på kortlægningen eller analysearbejdet, men det vil være rimeligt at antage, at undersøgelserne tilsammen kan pege på en klar tendens også for den samlede population (de 130 dagtilbud). Formanalysen skelner – som kalkule for distinktion – som den gør, dvs. at det kan antages, at hvis 20 tilfælde falder ud på en bestemt måde, er det sandsynligt at 130 – under de samme betingelser - vil gøre det samme. Men som sagt, det er ikke sikker viden, at det forholder sig sådan.

Sammenlignes der med kortlægningen i dagtilbud (Nordahl et al 2012), som viser at langt de fleste børn i dagtilbuddene trives, inkluderes og har det godt, kan det endvidere antages, at ikke alle dagtilbud faktisk har behov for at iværksætte et konkret udviklingstiltag. Dagligdagen og det pædagogiske arbejde fungerer godt og kan karakteriseres som god eller høj kvalitet (Næsby 2012a) og det vil sige, at det pædagogiske arbejde kontinuerligt reflekteres, begrundes og evalueres og dermed til stadighed er i proces. I et dagtilbud af høj kvalitet er samspelet mellem børn og voksne ligeledes af høj kvalitet.

”Kvaliteten af interaktionen mellem voksen og barn er den mest betydningsfulde enkeltfaktor i børneinstitutionen for barnets intellektuelle udvikling” (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014, s. 10).

Det er *negativt* at 1/3 af deltagerne ikke har iværksat et tiltag. Ud fra kortlægningen af LP-dagtilbud ses, at der er børn der ikke trives, og i Forskningsrapport 1 ses, at der er børn, der ikke oplever sig socialt og psykisk inkluderet (Næsby 2013b). Børn som i pædagogernes øjne udviser problematisk adfærd (Nordahl et al 2012). Det er problematisk, hvis det forholder sig sådan, at dagtilbuddene på trods af kortlægningsresultaterne ikke gennemfører en pædagogisk analyse, der leder frem til et udviklingstiltag, der kan forbedre børnenes trivsel og oplevelse af inklusion. Hvis resultaterne af nærværende undersøgelse og LP-modellens undersøgelse fremskrives, viser de samstemmende, at i hhv. 31 % og 27 % (Andresen 2013, s. 10) er der ikke ændret ved de forhold, som kortlægningen generelt påpeger som problematiske.

Igen: Vi kan ikke vide hvordan de, som ikke har besvaret spørgeskemaet, har handlet på kortlægning eller analysearbejde.

Pædagogernes grundantagelser, som de ekspliciteres i regler og rutiner og i deres syn på strukturkvalitet (fx de fysiske rammer og normering), udfordres gennem det pædagogiske analysearbejde i LP-modellen. Den sociologiske analyse af svarene i undersøgelsen viser, hvordan rutinerne udfordres, når det bliver kommunikeret, hvordan de hhv. fremmer eller hæmmer social og psykisk inklusion. Der er en række barrierer, der skal overvindes i forbindelse med iværksættelse af udviklingstiltag. Regler og rutiner, normering og fysiske rammer, personalets holdning, viden og kompetence. Sidstnævnte manifesterer sig også i barrierer for social inklusion, som forskellige opfattelser af, hvordan man arbejder med inklusion. Det viser sig også som egentlige fordomme hos personalet, der fører til mulig eksklusion af børn. Pædagogerne tager ansvar for inklusion, selvom det nogle gange kan være vanskeligt for dem at se, hvordan man under de givne betingelser etablerer tætte positive relationer til alle børn – og især til børn i vanskeligheder.

Når resultatet af de empiriske undersøgelser diskuteres ud fra den pædagogiske teori, bliver det mere tydeligt, at der i den tilgang til børnene, som pædagogerne fortæller om, gemmer sig nogle forståelser af pædagogisk arbejde, der medfører at læringsmiljøet kan karakteriseres som af lav eller minimal kvalitet. I de tilfælde hvor børnene er meget overladt til sig selv, kan pædagogerne ikke vide, om børnene medvirker, om samspillet mellem dem er af god kvalitet, om de har venner eller ej, osv. jævnfør skemaerne ovenfor. I de tilfælde hvor pædagogerne stramt strukturerer dagligdagens gøremål eller lader hverdagen hvile på gentagelser og rutiner, kan pædagogerne ikke vide, om deres tiltag faktisk medfører at flere børn trives, er inkluderede osv. Der arbejdes alene med en form for struktur og indholdskvalitet og en traditionel forestilling om, at det automatisk medfører kvalitet som resultat eller kvalitet i de pædagogiske processer.

Perspektivering

Som jeg tidligere har vist (Næsby 2012a), eksisterer der forskellige perspektiver på kvalitet, og fra forskellige interessenter fokuseres på forskellige udsnit/ aspekter af kvalitet. Derfor skal den forståelse, der kommunikeres af deltagerne i undersøgelsen, kun opfattes som ét aspekt af flere. Disse kvalitetsperspektiver og deres begrundelser kan kommunikeres som udsnit, der er afhængige af den givne sammenhæng, afgrænset i forhold til saglige og faglige aspekter i den pædagogiske praksis og etisk begrundet i reelt virksomme værdier i den pædagogiske praksis.

Når der ud fra Dagtilbudsloven og ud fra pædagogiske mål og børnepolitik rundt om i kommunerne stilles krav til pædagogerne i forhold til løsning af en opgave, er der sjældent tale om meget konkrete mål, men snarere om bredere beskrevne kompetencer, som det forventes at pædagogerne sammen med børnene og deres familier arbejder hen imod.

I systemteoretisk terminologi kan vi sige, at der rettes forventninger til pædagogerne. De skal med deres personlige erfaringer, det fælles uddannelsesmæssige fundament og deres faglighed komme forventningerne i møde, forholde sig til såvel eksplicite som implicite mål og værdier, og – forventes det af en arbejdsgiver – loyalt løse opgaven med høj kvalitet i opgaveløsning og i børnenes udbytte. Det kunne i en oversigtsmodel (tabel 6) formuleres således (inspireret af Næsby og Larsen 1999):

Tabel 6. Forventninger til pædagogen

Forventningsniveau	Person	Rolle	Program	Værdi
	De samlede forventninger, der kan rettes mod personen	De faglige forventninger rettet mod personen som pædagog	Forventninger rettet mod fagfællesskabet fra omverden Fremmed-reference	Forventninger til målopfyldelse og kvalitet
Kompetence	Skabe mening for sig selv Selvrefleksion Personlig kommunikation	Analytisk nærhed og distance til praksis Faglig kommunikation	Afstemme sig ift. omverden Fagpolitisk og saglig kommunikation	Begrunde og reflektere praksis Afstemme forventninger Professionel kommunikation
Nøglebegreber	Børnesyn	Mentale arbejdsmodeller	Forskningsviden og praksisviden	Fælles mål – moral purpose
Kapital	Human	Social	Beslutning	Professionel

Det kan således, gennem arbejdet med LP-modellen og med de implicitte og eksplicitte fordringer og forventninger, der knytter sig til projektdeltagelsen, forventes, at pædagogen som person kan iagttage praksis og iagttage, hvordan pædagogen selv iagttager praksis, dvs. være bevidst om hvordan eget børnesyn påvirker det, man ser, siger og mener om praksis. Høj kvalitet bygger på, at pædagogen er bevidst om relationernes betydning for børns trivsel, læring og udvikling.

Det kan forventes, at pædagogen udvikler mentale arbejdsmodeller, der muliggør kommunikation i et fælles elaboreret sprog. Det muliggør at kommunikation om fx. aktør-, individ- og kontekstperspektiv kan forstås, at der kan skabes nye rutiner, en ny kultur, som pædagogerne taler om, at fx et individfokuseret børnesyn kan udvikles til et kontekstfokuseret børnesyn uden at tabe det enkelte barns virkelighedsopfattelse af syne. Høj kvalitet bygger på at pædagogen er veluddannet og kan arbejde systematisk med sin egen professionelle udvikling såvel som pædagogisk udvikling, der bygger på forskningsviden.

Det kan forventes at dagtilbuddet som fagligt fællesskab og som socialt system kan forholde sig andre sociale systemer, organisations- og funktionssystemer. Dvs. at pædagogerne reagerer begrundet og på fagligt højt niveau på krav fra omverdenen og kommunikerer egne bidrag, fx. en kvalitetsforståelse, til omverdenen. Kommunikation, der bygger på begrundede valg og beslutninger, både på baggrund af egne systematiserede erfaringer og forskningsbaseret viden. Høj kvalitet bygger på evnen til at træffe velbegrundede beslutninger.

Det kan forventes, at pædagogen kan reflektere kritisk (bedømmende) over det samlede sæt af forventninger og begrunde egne og fælles beslutninger og deres grundlag (udvise dømmekraft). Hermed skabes et fundament for, at den viden der opbygges i og som kommunikativt tilflyder det sociale system, kan genanvendes i en fortsat udvikling af kvaliteten i dagtilbuddet. Høj kvalitet bygger på at pædagogen er professionel.

I undersøgelsen kan hypotesen om et muligt misforhold mellem kompetenceudvikling og praksisudvikling bekræftes empirisk, idet resultatet af surveyen viser at ca. 30 % af dagtilbuddene ikke har iværksat et udviklingstiltag.

Implementeringsforskningen og erfaringer med pædagogisk udviklingsarbejde (Andersen 2002, Næsby 2013a) i dagtilbud understøtter dette fund (fx også Andresen 2013). De udfordringer pædagogerne står overfor, når LP-modellens strategier skal omsættes til handling, betyder at dagtilbuddene ikke i fuldt omfang lykkes med at omsætte forskningsbaseret viden til ny praksis. Det synes vanskeligt at transformere den viden, som er udviklet i arbejdet med LP-modellen, til konkrete forandringer i praksis.

I hvert fald når vi taler om projektet som cirkulær udvikling af ny viden og forståelse, hvor indhentning af information, til forskel fra en lineær forståelse, er et centralt omdrejningspunkt.

Dette kan skyldes to ting:

- 1) LP-modellen har en indbygget svaghed idet den ikke sikrer, at den tilgængelige forskningsviden reelt informerer praksis. Den sikrer højest, at pædagogerne kan lade sig inspirere af forskning. Det er hensigten i arbejdet med LP-modellen, at udviklingstiltagene bygger på den bedste viden, på evidens (Nordahl et al 2012). Der er imidlertid ikke sikkerhed for, at dette sker. Det overlades til pædagogerne selv, til den pædagogiske ledelse eller til pædagogiske konsulenter (der ikke er forskeruddannede).
- 2) Når det overlades til pædagogerne selv, er spørgsmålet, hvor de skal få den viden fra, som et udviklingstiltag skal bygge på. Den viden, de får fra kortlægningen (T1), viser nogle udfordringer og muliggør evaluering (T2). Den pædagogiske analyse viser i næste fase vej til sammenhænge og baggrunde for disse udfordringer (analysen af de opretholdende faktorer i læringsmiljøet). Her hører samarbejdet mellem forskere og praktikere op. I LP-modellen er det en central pointe, at forskeren ikke er normativ, dvs. anviser nogle veje man kan gå, for at skabe et godt udviklingstiltag. Hvis hverken pædagogerne selv, eller de pædagogiske ledere og konsulenter kender til de nyeste og evidensbaserede løsningsmuligheder, er det svært at se, hvordan pædagogerne skal kunne indhente den nødvendige information.

Der opstår eller eksisterer et gab mellem den forskningsinformerede viden, der er udviklet i LP-modellens kortlægning og de evidensbaserede handlemuligheder, der eksisterer, men som der ikke systematisk indhentes informationer om, og som ikke systematisk anvendes i praksis.

Dermed udvikles pædagogernes professionsviden og færdigheder ikke, og misforholdet mellem forskning og praksis bliver et spørgsmål om kompetence til at kommunikere information.

Som hypoteser vil disse udfordringer fremadrettet kunne undersøges teoretisk og empirisk.

Aktuel international og national uddannelsesforskning påpeger det problematiske i at forstå kompetenceudviklingsprojekter som overførsel af viden og foreslår på forskellig vis nye tilgange til og forståelser af forholdet mellem teori og praksis (forskning og profession) (Hargreaves & Fullan 2012; Levin 2013; Hargreaves & Hammersley 2007; Ogden 2013; Qvortrup 2013; Rasmussen & Holm 2012).

Nyere teoretiske bud, såsom "Capacity Building", "Knowledge Mobilization" og "Professional Capital" kan inddrages og skabe et muligt fundament for at forstå, hvordan den pædagogiske profession (pædagoger) kunne profitere af forskningen og blive en aktiv og kvalificeret medspiller i praksis- og professionsudvikling.

Empirisk kan der høstes erfaringer og skabes ny viden om, hvordan og hvorvidt man i forsknings- og udviklingsprojekter kan skabe et fundament for, hvordan forskningen kan informere praksis, og hvordan praksis kan informere forskningen i en fælles strategi for og aktiv deltagelse i kompetenceudvikling.

I storskala-projekter, som skoleudviklingsprojektet i Ontario, Canada (Fullan 2003; Glaze 2013), baseres udviklingsarbejdet på Capacity Building-konceptet med systematisk kortlægning, formulering af fælles mål ("moral purpose", Fullan 2003) og uddannelse på baggrund af forskningsbaseret viden og synlig læring (Næsby & Qvortrup 2014, s. 220). Her er samarbejde, engagement og at alle deltager – ledet af det moralske formål, fx at skabe kvalitet i dagtilbud – medvirkende til, at man får etableret et fælles værdigrundlag og mobiliseret faglig forskningsbaseret viden.

Litteratur

Agresti, A. & Finlay B. (2009): *Statistical Methods for the Social Sciences*. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson International Edition. 4. udg.

Allan, J. (2012): The inclusion challenge. I Barow T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad.

Alexandersson, M. (2011): Att göra skillnad. I *Pedagogiska magasinet*, nr. 2. s. 28-33

Andersen, F.B. (2012): SMTTE-model, tænkning eller praksiskonstruktion. I: *Ceptra-striben* nr. 12. Aalborg: UCN og Dafolo

Andersen, P.Ø. (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering*. København: Gyldendal

Andresen, B.B. (2011): Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. *PAIDEIA* nr. 1/11. Dafolo.

Andresen, B.B. (2013): *Pædagogisk analyse i dagtilbud – resultater af følgeforskning*. Aalborg: [www-lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk).

Barton, L. (2005): Special educational needs: an alternative look. Conference paper. Upubliceret.

Bateson, G. (1973): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bauchmüller, R.; Gørtz, M. & Rasmussen, A.W. (2011): *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF.

Becker, H.S. (1998): *Tricks of the Trade. How to Think about your Research While You're Doing it*. Chicago: University of Chicago Press.

Bennett, J. (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing

Bennet, J. & Taylor, C. (2006): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Vol 2.

Bergman, M.M. (2008): The Straw men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research. In: *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE Research Methods.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion*. CSIE, UK.

Bratterud, Å.; Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne

Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K & Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. 14:23. København: SFI

Darsø, L. (2003): *En formel for innovation*. København: Børsen ledelseshåndbøger

Engsig, T.T. (2012): Inkluderende støtteforanstaltninger. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Frederikshavn: Dafolo.

Fullan, M. (2003): *Leading in a Culture of Change*. New York: Jossey-Bass.

Glaze, A. (2013): How Ontario spread successful practices across 5,000 schools. Spreading Innovation. Kappanmagazine no 45. <http://www.yrdsb.ca/Programs/PLT/Quest/Journal/2013-How-Ontario-spread-successful-practices-across-5000-schools.pdf>

Gilje, N. & Grimen, H. (2004): *Samfundsvidenskabens forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammersley, M. (red.)(2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.

Hansen, O.H. (2012): Professionens selvforståelse: fra fri leg til organiseret læring. I: *PAIDEIA nr.3*. Høgskolen i Hedmark, Höskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998): *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. Vermont: Teachers College Press.

Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens autonomi*. Frederikshavn: Dafolo.

Holm, C. (2011): *Mobilizing Knowledge in Denmark*. Knowledge Mobilization Project for the International Alliance. National Report – Denmark. Aarhus: DPU.

Jahnsen, H. & Nordahl, T. (2010): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Lillegården Kompetansesenter.

Jensen, B. (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag

Jensen, A.S.; Broström, S. & Hansen, O.H. (2012): *Undersøgelse af sprogpædagogik (early literacy) i danske børnehaver*. Forskningsrapport. Aarhus Universitet og Lærerstandens Brandforsikring.

Jönhill, J.I. (2012): *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.

Koch, A. Boye (2012): *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d. afhandling. Odense: SDU.

Larsen, M.S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T. H., Ploug, N., Kousholt, D., Sommersel, H. B. & Steenberg, K. (2013): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse Forskningsserien.2013:13. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Levin, B (2013): To know is not enough: Research Knowledge and its Use. *Review of Education*. Vol. 1, No. 1, February 2013, pp. 2–31. DOI: 10.1002/rev3.3001.

Luhmann, N. (2002): Inklusion og eksklusion, *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 3:1, 121 – 139. Routledge

Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N. (2007): *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger. B92

Mathiasen, S. H.; Madsen, L. B. & Heslop, S. L. (2008). *Kvalitetsmåling i et kvalitativt perspektiv: En undersøgelse af perspektiver på kvalitet og kvalitetsvurdering på dagtilbudsområdet*. København: Krevi.

Maturana, H.(1981): Autopoiesis, I: Zeleny, M. (ed.) [1981], *Autopoiesis: A Theory of Living Organization*. New York: North Holland, s. 21 – 33.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 1.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Inklusion og læring i praksis – Fortællinger fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 2.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Baggrundsrapport - fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 3.

Monrad, M (2012): *Caring with Co-Workers : The Collegial Embeddedness of Emotional Labor*. Ph.d. afhandling. Aalborg: AAU.

Nielsen, A.; Larsen, D.O. & Quvang, C. (2013): *Inkluderende forældresamarbejde – en refleksionsmodel for udøvende professionelle*. Syddanmark og NUBU.

Nielsen, T.K.; Sommersel, H.B.; Tiftikci, N., Vestergaard; S., Larsen, M.S.; Ellegaard, T.; Kampmann, J.; Moser, Th.; Persson, S. & Ploug, N. (2014): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse Forskningsserien. 2014:9. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Nordahl, T.; Nielsen, M.M. & Kristoffersen, K (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd*. Grundbog for det pædagogiske personale I daginstitutioner. Aalborg: LP-modellen.dk/ UCN.

Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.

Næsby, T. (red)(2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Odense: Servicestyrelsen.

Næsby, T. (2012a): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA nr. 4*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Næsby, T. (2012b): Evaluering af fritidspædagogik. I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S (2012): *Innovativ evaluering*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. (2013a): Brug af forskningsbaseret viden. LP-modellen som eksempel. I: *Ceptra-striben no.15*. Aalborg: UCN/Dafolo.

Næsby, T. (2013b): *Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011*. Forskningsrapport 1, Aalborg: AAU

Næsby, T. & Qvortrup, L. (2014): Hvad er inklusion, og hvordan leder man det? I: Ritchie, T. (red): *De mange veje mod inklusion*. København: Billesø og Baltzer.

Ogden, T: (2013): *Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge*. Aarhus: Klim (Norsk udgave 2012).

Olesen, J. (2007): *Når loven møder børns institutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Olsen, H. (2008): *Holder Holdninger? Holdningsbegreber og holdningsmålinger*. København: Akademisk Forlag

Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2013): Skolen skal udvikles via viden og kompetencer. København: SFI: *Social forskning* 2/ 2013 juni.

Qvortrup, L. (2014): *Inklusionens historie og aktualitet*. Frederikshavn: Dafolo.

Robson, C. (2011): *Real World Research. A Ressource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 3.ed. Oxford: Blackwell Publishing.

- Sheridan, S. (2009): "Discerning Pedagogical Quality i Preschool". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommersel, H.B.; Vestergaard, S. & Søgaaard Larsen, M. (2013): Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. København: Dansk Clearinghouse. Aarhus Universitet.
- Spencer-Brown, G. (1969): *Laws of Form*. London: G. Allen and Unwin.
- Spencer-Brown, G. (1979): *Laws of Form* (rev. ed.). New York: E. P. Dutton.
- Sunnevåg, A-K (2013): Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. I: *Cepra-sriben no. 15*. Aalborg: UCN/Dafolo
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.
- Thyssen, O. (2008): Organisationer og funktionssystemer. I: Tække, J. og Paulsen, M (red): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.
- Tække, J. & Paulsen, M. (2008) (red): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.
- Varela, F. J. (1979): *Principles of Biological Autonomy*. New York: North Holland.
- West, M. A. (1997): *Developing Creativity in Organizations*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

3.5 INCLUSION AND DEVELOPMENT INITIATIVES IN THE LP-MODEL IN DANISH PRESCHOOLS

Torben Næsby, Aalborg University, Denmark

The paper presents the results of an investigation in the pre-schools, participating in the Danish LP-model, on which initiatives the pedagogies in these so-called LP-institutions take, in order to develop new practice. Building on earlier research in quality, which outlines inclusion as a high-quality criterion, inclusion is defined from the perspective of sociology and systems theory and the survey is based on a model for inclusion which is operationalized in the questionnaire. Based on theory of distinction and through a form analysis I present and discuss the findings, following the logic of the LP-analysis. The empirical findings indicate that the staff finds it difficult to transform the research knowledge into new practice. This is a question of high relevance to the Scandinavian and international educational research because it challenges the traditional understandings of how research knowledge can inform practice. Thus it becomes a question of the relationship between theory and practice as well. Furthermore, this leads to the assumption that the Danish inclusion-experiment is not likely to succeed, unless we find new ways to understand how the staff can develop the necessary competencies as professional pedagogues, and how we can communicate expectations towards these competencies.

Keywords: Inclusion, quality, preschool, research-knowledge

Word count: 10.564

Inclusion and Development Initiatives in the LP Model in Danish Preschools

Although professionals in educational and pedagogical practice show growing interest in how and what research-based knowledge can offer their practice (Hammersley, 2007), the capacity of the profession and the professional to obtain and use this knowledge is still, according to Levin (2013), rather weak. Research shows that the professionals do not apply research literature, despite their great interest in it. It is difficult to find, hard to read and understand, and difficult to implement into practice (Levin, 2013; Hammersley, 2007).

Over the past many years, and even more today, the role of research knowledge in relation to practice is debated (Hammersley, 2007, p. X; Levin, 2013; Mitchell, 2014). Whether research should in some way inform practice and how might this be done seem to be some of the central questions. British educational researcher David Hargreaves argues that the role of educational research in facilitating evidence-informed practice should be reconsidered. Research is not cumulative and has little practical relevance (Hargreaves, 1996). Using the teaching profession as an example, Hargreaves points out that the gap between research and educational practice is due to the lack of capability in the research community to disseminate research results in a way that makes it useful for practice (Hargreaves, 1996; Hammersley, 2007). In the debate between Hargreaves and Hammersley, Hargreaves states, “research should provide decisive and conclusive evidence that if teachers do X rather than Y in their professional practice, there will be a significant and enduring improvement in outcome” (Hargreaves, 2007, p. 53). If such evidence is absent, practice would be a matter of “shifting fashion, current ideology or personal preference” (ibid.).

From a researcher’s point of view, this is a challenge because “research evidence is only one influence on what professionals do, which means it must compete for attention and interest with all kinds of other information sources” (Levin, 2013, p. 13). Research on the effect of education and intervention programs shows that “practitioners in every field give greater weight to the views of their colleagues and their interpretations of their own experience than they do to research evidence” (p. 12). However, as Hammersley argues, this should not lead to the misinterpretation that practitioners themselves should be researchers. The purpose of research and educational practice are different from each other: “They are designed to serve different purposes, so that, while there will be some overlap in techniques and relevant considerations, the orientation should be different” (Hammersley, 2007, p. 35).

According to Hargreaves and Fullan (2012), being a professional educator requires professional capital. This means being professional not only through status and autonomy but through having the capability to make informed judgments and decisions. In their opinion, the profession collectively should reflect research in the

educational area and judge what is evidence-based knowledge, what is best practice and next practice and what are mere quick fixes without research evidence or documented effects. In the same way, David Hargreaves earlier pointed out that nowadays no one believes that helping people is merely a matter of a simple technical application. Rather, it is “a highly skilled process in which a sophisticated judgment matches a professional decision to the unique needs of each client” (Hargreaves, 2007, p. 4).

Sophisticated and informed judgment is based on human, social and decisional capital. To be able to make discretionary judgments, in Hargreaves and Fullan’s view, is the essence of professionalism (2012). This relies on “the ability to make decisions in situations of unavoidable uncertainty when evidence or the rules aren’t categorically clear” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 93). This ability describes what it takes to create high quality. From the professional practitioner’s perspective, evidence and research knowledge can inform practice, but this knowledge does not have all the answers in professional practice. The professional pedagogue must reflect on this knowledge and, in the end, determine what is best for practice.

Still, research knowledge need to be communicated. According to Hargreaves (1996), scientific knowledge can be of value to practitioners but rarely in an unmediated form. Rasmussen and Holm (2012) identify four strategies that show how this traditionally is done.

The first strategy is based on the assumption “that research results can be transferred directly from the system of research to practitioners, similar to the traditional sender/receiver communication model” (Rasmussen & Holm, 2012, p.65). This seems to be a kind of classic input-output model, where research knowledge has to be translated and put forward in a linear transfer, and the use of it depends on the receiver’s ability to understand it and make it work.

The second strategy is in line with Hargreaves’s proposition of a kind of action research: “The idea is that research and scientific knowledge has to be applicable to practice and practitioners by producing solutions rather than new knowledge. The criterion of success is changed from reliable true knowledge to socially robust knowledge” (Rasmussen & Holm, 2012, p. 65). Hammersley, among others, rejects this strategy, as it is likely to compromise research as well as practice when the border between the two systems is erased (Hammersley, 2007). The true/false criteria for research knowledge will, as in the first strategy, turn into a code based on what works in practice. However, as Rasmussen and Holm argue, this seems to be a better approach because it actually meets problems in practice and try to find solutions to them.

According to Rasmussen and Holm, a third strategy focuses on the border between research and practice. What they describe as boundary work “signifies strategies

that defend the demarcation criteria separating one knowledge domain from another, and are said to be in a better position to foster informed practice” (Rasmussen & Holm, 2012, p. 66). The border could be seen as a trading line and the boundary worker as the person who transports and translates knowledge from one field to the other.

The fourth strategy is described, in sociological system’s theoretical terms, as structural coupling: “Structural coupling is a concept denoting the relation or relations between society’s individual systems of function. In other words, it is a concept for system-to-system relations” (Rasmussen & Holm, 2012, p. 67). The concept describes how a system relates to its environment and at the same time maintains independence from other systems. Any system maintains itself (autopoiesis), and structural coupling makes it possible to relate to other systems through communication (Luhmann, 2002). This allows expectations to be communicated. If research shows a way to improve practice, this new concept could be communicated, and the practitioner could choose to relate to it. One way of doing so is negotiating collaborative settings built on common goals, allowing expectations of common moral purposes to set the direction of the eventual development initiative.

My aim in this article is to explore how information from research is actually implemented or not, using a current data-informed development project as an example and pursuing the notion of the fourth strategy, that the so-called gap between research and practice is not a border to be crossed, a gap to be filled, but a distinction to be communicated and mediated.

The Study

In Denmark and Norway, an effort to develop staff competencies to obtain and use research knowledge is undertaken in projects using the concept of the LP model (*Learning and Pedagogical Analysis*) in schools and preschools (Nordahl et al., 2012). Surveys in more than 600 schools and 140 preschools generate knowledge about the well-being of the children from their own perspectives and the social competencies of the children in the eyes of the staff, to mention just some of the themes. This knowledge is supposed to be the starting point of a pedagogical analysis that leads to development initiatives that aim to improve the learning environment and create high-quality preschools. This collaboration between researchers and practitioners could strengthen the professional’s ability to develop, obtain and use research knowledge and make research useful for professional practice.

This article is based on empirical research that consists of an additional survey of 130 preschools in Denmark that are working with the LP model mentioned above (see also Figure 2). From an inclusion perspective, I uncover what initiatives have been undertaken and what (if any) changes in practice have occurred.

This is investigated using a questionnaire, and its analysis is followed by an analysis of seven interviews with two leaders, four pedagogues and one focus group (using data from Andresen, 2013). I develop further information on selected themes noted in Figure 3, based on the data from the questionnaire, in order to investigate how the specific processes of working with analysis of the mapping in the LP model are experienced by the pedagogues. I determine what barriers occur and whether the pedagogues use research knowledge in developing practice. The transformation from pedagogical analysis into development initiatives is observed through a form analysis and the distinction between inclusion and exclusion.

The aims of my study are to explore (1) whether pedagogues use the data from the surveys to develop pedagogical practice, (2) what barriers and possibilities could occur and (3) whether this effort leads to higher quality. Using inclusion as a perspective on quality, this study contributes to addressing my overall research question: Will pedagogues in preschools be able to create high-quality preschools through intervention with the LP model?

In the article, I report the research; firstly, by introducing my perspective on quality, the overall analytic frame, the form analysis, the inclusion model and the analysis strategy, as these parts support each other and in some way are intertwined. Next, I briefly describe the context of the LP model, in which the research takes place. In the second part, I report my findings and inferences concerning the so-called sustaining factors, the reported changes and barriers for change and the question of obtaining research information as an indicator of to what extent the pedagogues are able to create new knowledge that could lead to higher quality in preschools. Finally, I propose a model for measuring quality that could be used as a tool for evaluation and development in preschools.

An Interactive Perspective on Quality

The abductive approach relies on a firm theory that outlines the patterns and features to be investigated empirically. These patterns consist of sustainable qualities that emerge in different dimensions, such as those qualities stated in the UN Convention (1989) of Children's Rights, the Index of Inclusion in the UK (Booth & Ainscow, 2002) and, for instance, the research-based environmental factors stated in the Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford & Cryer, 1998):

High quality care environments for children must provide for three basic needs that all children have: protection of their health and safety, the facilitation of building positive relationships, and opportunities for stimulation and learning from experience (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010, p. 2).

However, the objective perspective, represented here by Harms, Clifford and Cryer and Clifford, Reszka and Rossbach, has its limitations, as it tends to claim universal standards or quality criteria that are static. In my view, along with that of Swedish researcher Sonja Sheridan, a pedagogical perspective of quality has to originate from research and documented evidence but must also inherit the children's perspectives. On the other hand, a subjective perspective, although it respects subjective values and tries to let the children's voices be heard, cannot stand alone (Sheridan, 2009; Baustad, 2012). It has to be viewed interactively so neither the objective nor the relative perspective, with their limitations, becomes dominant.

As Sheridan shows, pedagogical quality is defined "as a multidimensional phenomenon with interdependent qualities" (2009, p. 255). According to Bronfenbrenner (1979) and Ball (2006), in an interactive perspective, dimensions of the society, the pedagogues, the children's development and the learning environment continuously and dialectically influence and are influenced by each other (Sheridan, 2009; Baustad, 2012). Even if pedagogical quality is an individual experience, as it depends on the observer, it is possible to identify common features built on local variations and contexts and communicated within and between social systems and organizations (Harms, Clifford & Cryer 1998; Sheridan, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Baustad, 2012). After all, the rating scales mentioned above have been used in research studies and program improvement efforts in many countries and have been proven to be reliable and valid in each country when revised and carried out with some adaptations.

In Denmark, current educational debates build on research that indicates that the effects of children's well-being and learning throughout life rely on high-quality preschools with well-trained educated staff (Sylva et al., 2010; Nordenbo, 2011). In addition, they build on shared values as stated in the Salamanca Statement, signed by Denmark at the UNESCO World Conference in 1994. As a consequence of the political and economic development and debates, inclusion has also become a criterion of quality in the pedagogic discussions (Booth & Ainscow, 2002; Engsig & Johnstone, 2014). Inclusion is seen as a criterion aside from learning, participation and relations (Næsby, 2012a).

In an interactive perspective, where the interplay between the learning environment and the children is what drives their well-being, learning and development in a positive direction, inclusion, participation, relations and learning are covariant criteria of quality. However, when we want to assess and evaluate pedagogical practice, we have to make an analytic distinction in order to operationalize the criteria. For instance, participation is closely connected to inclusion and could be introduced as a coding and an operationalized distinction between inclusion and exclusion.

The individual element of inclusion, the experience of being included, is stimulated by being involved in decisions about activities. To be recognized and experience that one's perspective is taken seriously, is given meaning and is valued, affects even social inclusion.

Participation in an inclusive pedagogical perspective means organizing the practice so that all children are seen and heard and their utterances recognized as meaningful. Thus, it is a question about pedagogues' attitude towards the children, their perspective on learning and development and the way they carry out this perspective (Sylva et al., 2010).

Participate/not participate is, in an interactive and distinctions theoretic perspective, the code by which communication operates and the process and goal we can observe empirically. To be included, children must participate in decisions about everyday activities, not left alone (low quality) and not always instructed by the staff (minimal quality) (Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009). In both cases, there would be only physical inclusion; the children are present, they have a right to be, and an eventual social inclusion would be either on the children's own terms or totally on the staff's terms.

Participation through dialogue and cooperation between children and staff increases potential inclusion (good quality), but engaging children on the basis of didactic competencies and research knowledge oriented towards learning in light of the curriculum enhances both social and mental inclusion (high quality). To be specific, the demands of the professional pedagogue are that she be aware of her own and the children's perspective; that both parties involve themselves; that didactic goal direction and sensitivity towards the children work simultaneously; and that the quality of the communication and interaction between pedagogues and children be crucial, as well as the relations between the children themselves (Samuelsson & Carlsson, 2008).

In addition to the pedagogical theory presented above, the combination between the rating scales and the inclusion model will be further explored. At the University of Aalborg, efforts have been made to outline a sociologic approach to inclusion that allows pedagogues to formulate and evaluate indicators of inclusion. This approach is summed up in what we call the inclusion matrix (Qvortrup 2012).

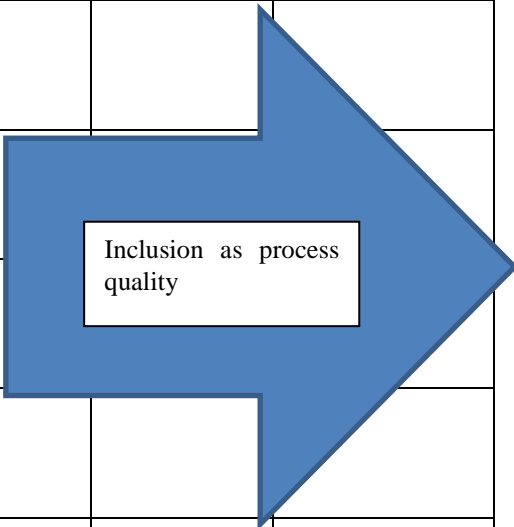
The Inclusion Matrix

The distinctions between objects prior to the objects (indicators) themselves are identified in the inclusion matrix. The left side (vertical) identifies the specific forms of community. These are empirical but do not cover all of the forms that could be observed in pedagogical practice in preschool. They are condensed on the basis of both general and empirical observations. The shapes are typical and widely common in preschool practices.

In this way, we try to inherit the ecologic-systemic view that the objects should be analysed as interactions on different levels. Development is conceived as a function of forces emanating from multiple settings and from relations among these settings (Bronfenbrenner & Morris, 2006). In the matrix, we consider the micro- and the mesosystem, recognizing the relations between microsystems. On a small scale, the matrix is a research design, building on Bronfenbrenner and Ceci (1994), which could reveal proximal processes in an inclusive perspective and make it possible to capture and assess the effects of inclusion/exclusion. The next row (horizontal) shows the theoretical distinction between inclusions types that we wish to explore: physical inclusion, social inclusion and mental inclusion (Qvortrup, 2012).

Figure 1. The Inclusion Matrix. The Types and the Forms (Næsby & Qvortrup, 2014)

	Physical (passive) inclusion	Social (active) inclusion	Mental (experienced) inclusion
Formal, professionally managed learning and development communities			
Adult-child communities (interpersonal communities)			
Informal, adult organized communities (relating to the institution)			
Self-organized communities (relating to the institution)			
Child-child communities (interpersonal communities)			



The matrix is used in my study in the form of a search model, after which the pedagogues' answers to the questionnaire and the interviews are categorized.

Building on the category of structural quality as a basic assumption for physical inclusion has implications for the understanding of the inclusion matrix and how it works.

One has to consider the functional systems that the pedagogical practice connects with and thereby which distinction is made. The discourses of inclusion can be determined in at least four ways: ethically, politically, economically and pragmatically (Dyson, 1999). In the present research, I connect primarily to the latter, but we must recognize that the pedagogues communicate from a specific interpretation of the dominant function systems. As the empirical data shows, it is of a structural, organizational and learning environmental standpoint (i.e., physical facilities and staffing). The pedagogues respond on the basis of their understanding of the conditions for the learning environment. But before digging in to the empirical data, I present my analysis strategy.

Form Analysis

The form analysis, developed by G. Spencer-Brown, is a tool that, in a pragmatic way, makes it possible “to observe how central distinctions work or operate in practice” (Jönhill, 2012, p. 54). Spencer-Brown develops a calculus of indications based upon a fundamental operation of distinction, “a universe comes into being when a space is severed or taken apart” (Spencer-Brown, 1972, p. v). I find this useful, as I want to identify not only inclusion as a distinction but what inclusion does, what consequences are observed and what patterns are constructed.

The matrix of inclusion is built on how the form analysis distinguishes LP institutions as a distinction inside a distinction (Luhmann, 2002; Næsby & Qvortrup, 2014). It also shows how I theoretically distinguish the observations into three types of inclusion: physical inclusion (present/not-present), social inclusion (participating/not-participating) and psychical inclusion (perceived inclusion/exclusion) (Qvortrup, 2012).

Inclusion is about operations/actions resulting in a limit being exceeded, and the consequences can be studied empirically and theoretically (Jönhill, 2012). All children are, by the Law on Day Care, physically included, and most, but not all, are socially included (Nordahl et al., 2012). Of those children who are physically included, whether socially included or excluded, most, but not all, are mentally included. Research in the data from the LP model in 2011 shows that in 64 out of the 130 preschools, children who do not thrive can be found.

Methodologically, form analysis is a way to explain complex conditions in a simple format. It is a mathematical figure or expression dividing the studied into something inside and something outside. It also describes the system and its environment, as in the theory of social systems by Niklas Luhmann (2002). It is connected with the pragmatic form analysis of C. S. Peirce (the model of truth) and T. Parson’s AGIL

model (the cross model) (Becker, 2008). Form analysis clarifies the differences that can be observed, not the objects themselves (Jönhill, 2012). I therefore use an abductive approach with an epistemological orientation.

Data Analysis Strategy

It has been quantitatively examined how many preschool institutions have taken concrete steps and how many fall within the criteria for inclusion as a pedagogical quality (Sheridan, 2009; Næsby, 2012a). 49 out of 130 preschools responded.

Among the selection of participants who responded affirmatively when compared to the quality criterion implemented, a more in-depth analysis of the respondents' answers to the actions was undertaken ($n = 34$). This analysis, with the inclusion model, suggests opportunities and constraints for the implementation of pedagogical development and development of competencies. These possibilities and limitations, subsequently analysed in the interviews, rely on the same concept of sustaining factors – that is, what inhibits/facilitates the opportunities and limitations observed by the pedagogues working with the LP model, with special emphasis on the implementation of development initiatives and, as a new contribution to the overall data and further research, how to work by obtaining information.

I tried to get beyond the empirical data by generalizing trends in the data, identified through the concept of the sustaining factors (Nordahl et al., 2011) and the question of what inhibits and respectively promotes inclusion. The study includes both a fixed and a flexible design, a sequential (quantitative and qualitative) multi-strategy design, as the British educational researcher Colin Robson describes it (2011, p. xiv), because the issues investigated and analysed in the questionnaire were the starting point for the focused analysis of the interviews. By choosing this design, I also incorporated a form of triangulation. In order to understand the complexity of pedagogical practice and to learn more about the benefits and limitations of early childhood education in different environmental settings, all methods and mixed methods, under ethical considerations obviously, should be used (Siraj-Blatchford & Mayo, 2012).

Pedagogical Analysis and Development in the LP Model

A development project to be implemented in a pedagogically organized practice must be planned and monitored systematically over time to achieve good results (Jahnsen & Nordahl, 2010). Research shows that the development activities undertaken without this premise do not lead to the desired results (Nordahl et al., 2012). Also, an innovation strategy must be systematic. The concept of the LP model emphasizes these issues explicitly (Nordahl et al., 2011; Jahnsen & Nordahl, 2010). The aim of the LP model is to develop the pedagogical environment in order to provide the best possible conditions for children's well-being, learning and development.

According to the basic assumptions, this means “all pedagogues must develop competencies to prevent and reduce problems concerning well-being, behaviour and learning” (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen, 2011, p. 17).

The development must take into account the social organization and context of the practice in which it is pursued. Institutional culture affects the willingness to change on the ground. Many projects have run aground because the culture has many barriers to learning, and we know from organizational theory (Fullan, 2003) that cultures can be affected when the structure is changed, but structural changes do not necessarily lead to cultural change. The survey asks about the so-called sustaining factors. These, in the LP model, promote and inhibit the factors analysed, and they contain precisely the opportunities and barriers that impact an unwanted or desired practice.

Creating Knowledge

When pedagogues, in working with the LP model, analyse their information on practices, collected through mapping, they appear in the system’s theoretical concepts as observers. It is the pedagogues that, as observers, describe events and phenomena in practice. Something falls within the system (context) they work with and in, or something falls outside. In addition, there is always the case of a boundary in space and time and thus certain situations (Jönhill, 2012, p. 11). Using the LP model observation method (analysis model; Figure 2) introduces the first methodological distinction. One can say that the creation of a structure sets the framework for communication. The model in this study on promoting and inhibiting factors is an example of this.

The model is similar to a concrete element of the LP analysis model, and the present study follows the structure of the LP analysis model, which creates the communicative structure that I, as a researcher, follow. It creates differences in what can be spoken of in the social system, or, with a phrase from Bateson (1973, p. 428), as Jönhill (2012, p. 12) suggests, “communication is the unity of differences”. Communication creates, over time, a unit of different condensations of observations, or, in Jönhill’s words, “a symbolic generalization of a set of distinctions” (Jönhill 2012, p. 13). Thus, promoting and inhibiting factors are constructed as a reality when pedagogues choose to apply this distinction in the analysis or when performing repetitive observations with this difference as a distinction and, indeed, across the preschool. The researcher communication rests on this distinction as well. The pedagogues observe the practice and indicate it as inhibiting or promoting, and this differs from the other given practices. Repeated analyses, and further information obtained, create the possibility of generalization (a unit of difference) by creating reliability, both through further observations and through changing the perspective or analysis level (Jönhill 2012, p. 13). Obtaining new information could cause a change in the perspective and point out the need for further knowledge, as well as establish new knowledge.

The structure determines not what inhibits or promotes inclusion in a particular social system but rather which options are set up in the communication about inclusion. Additionally, inclusion is not just about people deciding to try to stay inside or outside but also about the environment creating structures (conditions) for the choices the person has. A development initiative based on this understanding is an observation that marks a difference in the ongoing observations of practice. Through the distinction promotes/inhibits, observations are generalized to a reality that pedagogues in practice can obtain additional information about and decide the purpose of choosing to change. As I mentioned earlier, in this case, it leads the pedagogues to interpret the category of physical inclusion in terms of conditions for practice.

From Analysis to Action

In the analytical phase, a critical point appears where pedagogues are confronted with their own analysis results and new knowledge and research, such as the LP model training. In order to find meaning in new tasks and the demands of the outside world, they are challenged in their own individual efforts to find the meaning of the work. They are challenged in motivation and meaning-seeking processes that control or drive their learning processes (professional development), and they are challenged by the ambiguity between their own learning (self-reference) and the requirements and expectations (foreign reference) arising both internally and externally in preschools in the community. In the LP model, it is expected that the pedagogues will develop a strategy or a plan for a concrete development action to be implemented.

Competency

The pedagogical model of analysis supports the development of strategies and measures to be taken jointly, based on a thorough analysis, obtaining information and the formulation of common goals. The actions taken and the choice of methods must be knowledge based: "The need to implement measures that, in the light of research results, in all probability, have the desired effect" (Nordahl et al., 2011, p. 18). Pedagogues' competencies are based on knowledge of the analytical model but also on the acquisition of new knowledge. Obtaining information should complement their own experiences and observations, since these are not sufficient in their daily work to uncover or understand all sustaining factors. Argued on a systematic theoretical basis as many factors as possible must be observed. This implies not only a confirmation of what the observer observes but a challenge of their understanding of their own observation.

It is therefore the goal that pedagogues, based on the empirical knowledge of what (in given pedagogical situations) seems to work in the efforts to fulfil certain expectations (goals) and from pedagogues' professional experience, make an informed choice about a development initiative.

This makes the work of obtaining information central and perhaps crucial for the pedagogues' competence development.

Question Guide and Analysis

The overall survey question posed to the preschools is: What initiatives are implemented in line with the pedagogical analysis using the LP model? This should contribute to my research question: Will pedagogues in preschools through intervention with the LP model be able to create high-quality preschools?

The question guide followed the LP model analysis structure by asking the pedagogues, which state that one in preschool has formulated, and then make an issue of structural barriers (on the one hand), back to the sustaining factors and future demand for the opportunities and limitations that may appear in connection with the implementation of development initiatives (on the other hand). Methodically, I hereby create a direct link between data collection and data analysis, and my research focus and design (see Bergman, 2008, p. 18).

As mentioned above, the questions in the survey are constructed to follow the procedure of the analysis and the procedures in the LP model. This makes coding in the analysis tied to both this approach and the inclusion model.

Figure 2. Left: The Learning and Pedagogical Analysis Model. Right: The Questionnaire

LP analysis model	Questionnaire
Formulation of the problem	Which sustaining factors have you identified in terms of inclusion?
Obtaining information	
Analysis of sustaining factors	Which goals have you formulated?

Developing strategies and initiatives	Which restrictions (barriers) have you seen / experienced?
Performing the selected initiatives	Which changes are caused by the development initiative?
Evaluation	Which changes do you expect over the long-term?

As an example to clarify the analysis procedure and be transparent, one question is: Which sustaining factors have you identified in terms of inclusion? It is analysed as follows: the respondents' answers were divided into the three types of inclusion (the inclusion model). What do respondents answer in terms of physical inclusion, for example, the physical environment, organizational issues, etc. (see below), and which factors are promoting or inhibiting?

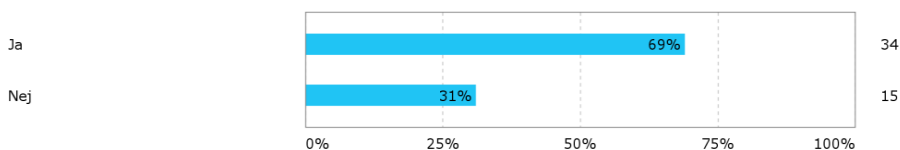
An answer received from many respondents is the physical environment. The environment is thus a practical sustaining factor of inclusion. In order to analyse further whether this inhibits or promotes inclusion, I searched for supplementary words and concepts that showed the respondents' assessment (can/cannot, do/do not, good/bad, good/slightly, sufficient/missing, well/worse, manageable/unmanageable, more/less, promotes/inhibits). The answers were condensed and prepared in a matrix for each question.

The Survey Data

Of the 130 potential respondents, 68 preschool institutions answered. Of these, 19 only partially answered the questionnaire, resulting in 49 complete responses to the analysis of the development initiatives. Of the complete responses, 69 % confirmed that they have taken on one or more development activities (34 preschools).

Table 1. Reports using SurveyExact on 5 May 2013.

Q: Have you undertaken any development initiatives in the extension of the work on the LP model?



In table 2 I summarize the findings concerning sustaining factors:

Table 2. Sustaining Factors

	Physical (passive) inclusion	Social (active) inclusion	Mental (experienced) inclusion
Promoting	<p>Good framework and structure</p> <p>The rooms' décor is matched to children's needs</p> <p>Well-structured space and organization of work</p> <p>Good staff cooperation</p>	<p>Respecting diversity - a good mood</p> <p>Positive communication and care for all</p> <p>Creating motivation for new friendships</p> <p>Conscious grouping</p> <p>Helping children with tools for collaboration</p> <p>Children's friendships</p>	<p>Children experiencing community</p> <p>Involvement of children's initiative - keep track of children</p> <p>100% presence in relations</p> <p>Rules that everyone understands</p>
Inhibiting	<p>The rooms' decor not inspiring</p> <p>Staffing that does not allow pedagogues to guide</p> <p>Interior only targeted to girls</p> <p>Places with very little space</p> <p>Small dining areas</p> <p>Rooms so small that the child cannot find his place Lack of wardrobe space</p> <p>Many staff changes / different adults</p> <p>Too many possibilities to choose among</p> <p>Incoming factors</p>	<p>“Invisible” adults - lack of adult management</p> <p>Too large groups</p> <p>Too few adults to be close to the kids - adults are not near the children</p> <p>Exclusion from the group of children</p> <p>Quiet children are not given attention</p>	<p>Preconceived opinions</p> <p>Many outward reacting children</p> <p>Staff lack of insight in recognizing and seeing the children's perspective - maintained in individual perspective</p> <p>Low self-esteem</p> <p>Bullying</p> <p>Messiness in context</p>

The discourse of inclusion in Denmark is characterized by a rights and ethics perspective. The routines in practice are built up over time and control a large part of the daily work in a preschool. Moreover, what is appropriate to do under certain conditions in certain situations is continuously communicated with colleagues and confirmed over time. Myriad situations are compared and condensed to a common understanding of what is right to say and do in specific situations. The social system establishes itself around these condensations of observations that structure communication about pedagogical processes. As an organization, preschool facilities are rather similar in this manner. However, as a social system, each preschool is distinct. There are many structural similarities and similar references to pedagogy as a function of the system, management and organization but just as many system internal references. Rules and procedures are different; the distribution of the spaces (architecture) is often equal in a municipality, but practice is often very different from preschool to preschool.

When a preschool answers on the conditions of *physical inclusion* that space is limited, although it is “a big house”, and the décor, organization and wardrobe are factors impeding the inclusion work, it shows that physically, children are included, they are present, they have the right to be, but how they are present is important for both pedagogues, as a professional evaluation, and children’s perceptions of quality. Children’s opportunities to participate in various forms of communities and how the pedagogues themselves represent a sustainable factor seem to be the key distinctions in the inclusion matrix when it comes to *social and mental inclusion*.

Other statements in the questionnaire are about staff qualifications in relation to the quality of practice and working with the LP model:

“Different education and skills of the staff means that not all have insight into what it means to be met with recognition, and they do not see the child’s perspective. The contextual perspective does not come into play but focus is maintained in an individual perspective” it is said in the survey.

The statement is supported by research (Nordenbo, 2011; Sylva et al., 2010; Næsby, 2012a) that demonstrates that the quality of staff skills and training is very important for a high-quality preschool. The staff’s attitude also implies a significant barrier to children’s development. From a bio-ecological perspective, it affects the proximal processes as the environmental context mentioned above does not inherit the perspective of the child (Bronfenbrenner & Cici, 1994). Staff competencies are a significant sustaining factor that promotes or complicates the inclusion work, and the responses indicate that the pedagogues pay great attention to this fact.

They are aware of the importance of the staffing and how and whether to organize activities (and daily routines) so they can get “close to the children and guide”, as they say (Table 2).

Summary of Changes Brought About by Development Initiatives

The model below (Table 3) summarizes the data and reported changes that development initiatives have resulted in. The pedagogues judge the effects of the initiative as well. The effects can now be seen as inclusion factors, that are the effects could further be developed as indicators of inclusion. Through the inclusion matrix, we also capture the types of communities that seem to be dominant in this context.

Table 3. Summary of Changes

	Physical (passive) inclusion	Social (active) inclusion	Mental (experienced) inclusion
Formal, professionally managed learning and development communities	<p>New movement activities</p> <p>More focus on growth management</p> <p>Nature and outdoor activities</p> <p>Better institutional arrangement</p> <p>Good transitions between activities</p> <p>Special playground equipment</p>	<p>Constant focus on the pedagogues' role</p> <p>Evident in the communication</p> <p>Increased awareness of the importance of social interaction, shared third, inclusion and exclusion</p> <p>Articulation of feelings and needs</p> <p>Focus on actor perspective / children perspective</p>	<p>Large "revival" of the majority, which was in trouble before</p> <p>Different rules for different children involves everyone participating and everyone experiencing coping and self-esteem</p>
Adult-child communities (interpersonal	Clarity and tranquillity	Focus on the environment being welcoming and	Actor perspective, children are recognized and

communities)	Children know the context Small groups	reassuring Staff itself is glad ("spill over") Children are involved	seen in a positive way - even in conflicts
Informal, adult organized communities (relating to the institution)	Telling positive stories to parents	A mother supports the positive stories about her child	Children watch good relations between staff and parents
Self-organized communities (relating to the institution)	More children want to play on the playground	More children play with different peers Less conflicts and more positive play	Not many experience rejection Far better well-being Children show high self-esteem
Child-child communities (interpersonal communities)	Far better harmony	More play on the playground Better, more versatile play relations Fewer conflicts	Children are content

The responses to what changes can be detected show a very positive picture ($n = 17$). Responses point to concrete changes in the physical space and in pedagogues' increasing awareness as a sign of changes in conditions of physical inclusion. However, there is a significant bias here, since pedagogues, as mentioned earlier, perceive physical inclusion as something to do with organizing. According to the pedagogues it is not just the children's presence, but the way the presence is organized, for example, through activities. It is thus more often the conditions of participation that they relate to. This makes validity questionable. The pedagogues may not have responded as expected to my questions.

In a survey, it is essential that there be a high degree of correlation between the importance the assigned researcher attaches to the questions and the respondents' understanding of the issues (Bergman, 2008). There's definitely a bias enclosed here, but using data from interviews as well could reduce this bias.

The Interviews

I use data from the LP model's own investigation. It is based on seven qualitative interviews conducted in the spring of 2013, involving individual interviews with four pedagogues and one leader and two group interviews (a group of two persons and a group of five persons) from preschools and an Internet-based survey conducted in 11 municipalities in August of 2013. A total of 83 employees in these municipalities received a link to a questionnaire. It was answered by 60 employees, a response rate of 72 % (Andresen, 2013).

The analysis is based on the transcript of interview data drawn from Andresen (2013), and the questions in the original interview guide are listed underneath (to the left). In my guide I analyse new questions (to the right). Across the interview questions and data printouts I coded for consolidation opportunities/constraints, inhibit/promote, easy/hard, easy/difficult, including derivative bends and executive words and phrases from the questionnaire survey form for limitations and barriers. Finally, I analysed the responses across the questions, looking for information about obtaining information. In the present text, I focus on the latter.

Figure 3. Interview Guide and Analysis Guide

Interview Guide	Analysis guide
How do you work with the analysis model?	Which barriers have you experienced?
Is the LP model strictly followed?	In obtaining information?
What issues have you worked specifically with in your LP-groups and what has it changed?	In (Re-) use of the obtained information?
What do you see as the most challenging and the most positive aspects of working with the LP model?	Which changes have led to increased development?

Barriers

The barriers reported in the survey are echoed in the interviews. “Time and organization is the biggest challenge in working with the LP model – getting it organized so we can move on – getting it evaluated” (Preschool A). There are some difficulties in getting the LP work organized and fitting it into a busy schedule, but there may also be advantages in the way the pedagogues have organized themselves. The physical environments, staffing, etc. are structural conditions of quality, and they affect and have consequences for the LP work.

That staff attitudes and skills are important for the quality of preschools has been emphasized again and again in research in the field and in international political and economic bodies (Bauchmüller et al., 2011; Bennett, 2006).

There is a huge difference between pedagogues and assistants when we work with the model. It is clear that the assistant is the one who seems to be very focused on the individual level – they find it difficult to turn the thinking – to get it away from the individual perspective. (Preschool A)

The quote above shows how difficult it is to change one’s view of the children (from an individual perspective to a contextual perspective) if this view isn’t challenged by new knowledge in some way. Andresen (2011) speaks of it as the staff having to develop their mental working models, and Qvortrup (2014) suggests that it is about knowledge and the development of professional judgment. Even when the values and the LP model basis are clear and established as mental working models, it is a challenge to communicate and clarify analyses and processes so that the new knowledge can be codified and (re)used in practice.

“That’s fine, you always have the values and foundations in mind, but getting it designed in The Sun, that’s another thing” (Preschool B).⁵¹

Obtaining Information

An important source for obtaining information in the form of scientific knowledge, apart from the mapping, is the courses that are offered by the program (www.lp-modellen.dk). Here we encounter the classic challenge in education, how it is possible for content in courses to be used in practice afterwards. Somehow, it seems to be the strategy of the boundary worker that is pursued (Rasmussen & Holm, 2012):

Pedagogue: We are involved from the beginning of training days, seminars and group work where I have been coordinator in one of the groups, and then we looked at staff meetings, brought narratives or cases with, or some things we wanted to work on further...it’s always good to

⁵¹ “The Sun” refers to the model with sustaining factors that forms the basis of analysis and obtaining information. See, for example, Nordahl, Nielsen & Kristoffersen, 2011, p. 63.

get some training and gain new knowledge...also some of what we know already, some things are not new, but it's good to get it in again so sometimes you can better understand it and to get it put into the back of the head again and you get some other talk...and now we are going again this spring with the next module.

Interviewer: Which education theme have you chosen?

Pedagogue: Yes, it is written on a piece of paper in the office – I can't find it. (Preschool D)

Whether the pedagogues experience successful implementation of an initiative, or they experience how different structural, organizational attitudes and knowledge-related factors create limitations, participation in the course itself leads to increased awareness of the view on children, language of work and knowledge base. Cooperation that is developed using condensed observations and communications creates new communicative structures in the preschool as a social system (Luhmann, 2002):

After we started working on the LP model, I think it is easier to say to a colleague that it is not enough just "to seem" – what is really happening? It is therefore easier to communicate – and I also think it is a professional boost...now we are more professional when we solve problems. (Preschool A)

And in relation to the children:

The most positive thing about working with the LP model is that you have a different respect and recognition in relation to the child that you know meets a challenge.

It's great for the kids that we do not give each other permission to tell the negative stories about a child. I think this is the most positive thing. (Preschool A)

Results of the Study

The participation of LP institutions was not as high as expected and hoped for. It weakened the investigation to have 49 responses out of 130 possible. Out of the 49 responses, there were 34 positive comments about the implemented development initiatives. This means that 15 respondents said that they had not launched a development initiative.

This response can be interpreted in two ways: positive and negative.

It is *positive* that two-thirds (69 %) of the survey participants had launched an initiative (n = 49). This is similar to other such development projects, and it corresponds to the result of the LP model's own study (in which 73 % of the participants had launched an initiative, Andresen, 2013) (n = 60). We do not know how those who did not respond to either the present or the LP model study responded to the survey or analysis work, but it would be reasonable to assume that taken together, the studies may point to a tendency for the whole population (the 130 preschools). Comparable to the survey in LP preschools by Nordahl et al. (2012), which shows that the majority of children thrive, are included and feel well, it can be assumed that not all such facilities actually need to implement specific development initiatives. At these preschools, daily life and practice work well and can be characterized as good or high quality (Næsby, 2012a), which means that the practice is continuously reflected, justified and evaluated, and thus remains in process.

It is *negative* that one-third of the participants had not initiated an action. Based on the mapping of LP preschools, there are children who do not thrive, and there are children who do not consider themselves socially and mentally included. There are children who, in the eyes of the pedagogues, exhibit problematic behaviour (Nordahl et al., 2012). It is problematic if this is so and if, despite the mapping results, some preschools do not implement an analysis that leads to an initiative to enhance children's well-being and sense of inclusion. The results of the present study and the LP model study show that, respectively, 31 % and 27 % of preschools (Andresen, 2013, p. 10) do not develop practice even though the mapping generally identifies them as problematic. But again, we do not know what those who did not respond to the questionnaire are doing about mapping and analysis.

The pedagogues' basic assumptions, which are made explicit in routines and in their view of structural quality (e.g., physical parameters and staffing), are challenged through the pedagogical analysis of the LP model. The analysis of the responses to the survey shows how the routines are challenged when they are communicated and how they respectively promote or hinder social and mental inclusion. There are a number of barriers that must be overcome in the implementation of development initiatives: rules and routines, staff rating and physical environment, staff attitude, knowledge and competence. The last manifests as barriers to social inclusion, as different ideas of how to work with inclusion and actual prejudice from staff lead to the possible exclusion of children. The pedagogues do take responsibility for inclusion, although it can sometimes be difficult to see how, under the given conditions, one can establish close positive relationships with all children, especially for children in difficulty.

Time is also seen as a major limiting factor. The report states that one in three preschools in the LP project has little or no experience in information gathering.

Based on the interview data, lack of time is the main reason for this (Andresen, 2013).

This means that conditions for launching a research initiative are present (according to the analysis model) in two-thirds of participating preschools (n = 60). When it comes to the development initiative, the study shows that “three out of four LP Leaders, together with their group made some experiences with developing precise and specific actions” (p. 10); however, 27 % answered “less” or “not at all” to the question of whether they had formulated or implemented an action. In a sense, these preschools have not overcome barriers to the implementation of a development initiative. In the light of the explicit policy in Denmark that 95 % of all children should experience social and mental inclusion in preschool and throughout school life and work life,⁵² there is still much to be done. A way forward, I believe, could be the development of a more complex matrix that actually could measure inclusion initiatives in the learning environment.

Measuring Quality

In a large Swedish study conducted by Sheridan, Samuelsson and Johansson (2009), it is shown how different learning environments can be characterized and what consequence each has for children’s opportunities. In their research, three types of learning environments are identified (p. 240). In order to be more precise using the form analytic tool, and thus make it possible to relate to and combine it with the ECERS model, I constructed my measuring instrument with four types of characteristics and a focus on inclusion quality:

Divided environments = low quality

Constraining environments = minimal quality

Child-centred and dialogue-based environments = good quality

Innovative and learning-oriented environments = high quality

In some preschools, inclusion quality is low, despite their good structural and economic conditions. The learning environment is child centred, as in a traditional social pedagogic approach (Bennett, 2006). The staff seems not to have formulated specific goals for activities and have withdrawn from the children’s activity. Everyday practice takes place in what the researchers call “separate worlds” (Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009, p. 241). The children are not involved and the staff is unengaged.

⁵² Act on Government Convention, October 2011: Et Danmark der står sammen [Denmark United]

Better but still low-quality inclusion is observed in preschools where activities are structured and mostly instructed by staff, as in a traditional educational approach, without reflection on the children's perspectives. The pedagogy is routinized and takes place in large groups, and the environment contains minimal possibilities for children's play. Conflicts and eventual frustrations are explained as due to children's problematic behaviour, bad conduct or factors outside the preschool.

In preschools with good-quality inclusion, children's perspectives are taken into consideration. There are rich possibilities for children to play in various groups, and the staff show engagement and interest for children's initiatives. The children participate through dialogues, they are recognized as resourceful and the staff plans and works from didactic perspectives and theories that build on children's play. But even in preschools with good-quality inclusion, as in preschools with low or minimal quality, there seems to be some reluctance, if not resistance, to organize and thoroughly plan learning processes and environmental circumstances. The staffs do not challenge children's understanding and development from a didactic or research-based perspective. These findings are supported by Sheridan et al. (2009) and Hansen (2012) in observations that show that the pedagogy is not planned according to the curriculum (Plans for Learning, § 8 in Act on Day-care, LBK no 1240; 29/10/2013).

In preschools with high-quality inclusion, the environment is rich in materials, stimuli and challenges. The staffs have insight into children's development; they show curiosity about children's intentions and interests and engage in didactic reflection. They have a learning-oriented approach and reflect on which experiences, which content and which processes are crucial for the children's well-being, learning and development. At the same time, the staffs seem able to "seize the day" and spontaneously connect to the children's initiatives.

In combining the empirical findings with the pedagogic theory, we can formulate indicators to measure for inclusion by the quality criteria. The inclusion matrix is extended with the quality criteria, allowing the indicators to be assessed, rated and to be scored 1–4. This is exemplified in Table 4. I chose participation as the theme to be measured and turned the three types of inclusion into the forms of inclusion arenas in the left row; thus, they create the context in which quality is measured. In the matrix, I formulated the empirical findings in an interactive perspective, calling them "communicative" in order to develop a common professional language as "communicative" is a coding that can be recognized both from a researcher's and a practitioner's perspective.

Table 4. Indication Matrix for Quality Rating and Inclusion

Theme: Participation	Low Quality	Minimal Quality	Good Quality	High Quality
Mental inclusion	The children are left alone in managing conflicts	The pedagogues regulate conflicts	The pedagogues support conflict management through dialogues	Children and pedagogues pay great attention to each other and they seek to understand each other's intentions
Social inclusion	The children are playing by themselves	The pedagogues seek actively to involve passive children	The children actively seek to involve each other	Children and pedagogues involves each other
Physical inclusion	In the learning environment there are few different activities and no variation in the organization of activities	There are various activities but few different group sizes	There is a lot of different activities and forms, aligned with the children's development	Activities are aligned with the children's development and intentions and the children are participating and have a say in the choice of activity and form

Conclusions

The results of the analysis of barriers and development initiatives based on mapping in the LP model show how the pedagogues experience structure and organization that promotes or inhibits inclusion work and its quality, and they show the quality of the content and elements of performance quality that the preschools' implemented development efforts have produced, the changes that affect both physical and social inclusion, resulting in a higher experience of mental inclusion by children. Changing the content and organization of practice, while conducting and transitioning between activities, for example, with fewer rules and a focus on how staff performs, has created space for content where the children's perspectives can emerge. This is an inclusive perspective and of high quality as well.

This study contributes especially to knowledge on inclusion quality. A constant focus on the pedagogues' role, clarity in communication and increased awareness of the importance of social interaction leads to a more inclusive practice and increases content and process quality: more children playing with each other, fewer experiencing rejection, leading to more versatile play relationships and play. The play and activity can be seen as appreciative and democratic, as the pedagogues experience that there are fewer conflicts, which can be interpreted as children in organized conditions better resolving conflicts themselves.

The pedagogues use the data from the surveys to develop pedagogical practice but only in two-thirds of the preschools. Barriers occur when the pedagogues try to operationalize the research presented to them in the mapping. Compared to the standards that describe a high-quality preschool, development is a matter of organization; how the resources are distributed, justified and used didactically. In an inclusive and interactive perspective, it is obvious to me that an inclusive practice where the children are participating in formal, professionally managed learning and development communities; where children and pedagogues pay attention to each other and seek to understand each other's intentions; where children and pedagogues involve each other; and where activities are aligned with children's intentions and children have a say in the choice of activity and form would lead to better organized practice. The organization of practice in this way would diminish barriers in terms of time, conditions of rooms and materials etc. It's not that easy, though.

Professionally managed communities with specific activities enable the pedagogues' role to be focused, but as the responses mention, they also open up for the articulation of and attention to feelings and needs. This is similar to the attention on interaction and participation, because when the pedagogue masters her pedagogy and the children are involved in the activity, it leads to thriving children.

But as it turns out in the data, the pedagogues themselves are a sustaining factor in the learning environment. As Hargreaves and Fullan (2012) would argue, this is a matter of human, social and decisional capital.

This makes the challenge of mediating and obtaining scientific research information central and, in my view, crucial for the pedagogues' competence development. When research is mediated, in order for the different coding to persist in the communication, I find it necessary to build structures that can communicate across the demarcation between researcher and pedagogue. One strategy to do so could be to model the information. As I have shown in Table 4, researchers could perform a structure of communication that makes it possible for the practitioner to participate in research, to communicate their plans and their assumptions on practical pedagogical problems and allow this to be contrasted in the mapping made by the researchers. If common goals and the moral purpose have been set, it should be possible to create a development process, underpinned by trust that allows research knowledge and practical knowledge to be communicated into a common language, that is, professional knowledge.

Perspectives

As I have shown, referring to Sheridan, there are different perspectives on quality, and various stakeholders focus on different sections/aspects of quality (Sheridan, 2009). Therefore, the understanding that is communicated by the participants can be seen as only one aspect of several. These quality prospects and their justifications can be communicated as dependent on the given context, defined with respect to the substantive and technical aspects in pedagogical practice and ethically grounded in real effective values in practice. If the overall inclusion project is to succeed, we must support skills development and communicate more precise expectations to the pedagogues.

Thus, it is expected that through the work of the LP model, pedagogues can observe practice and observe how they observe practice themselves, that is, being aware of how their own view of children affects what they see, say and think about practice. It is expected that the pedagogue develop mental working models that enable communication, in a common elaborated language, about, for example, actor, individual and contextual perspectives to be understood so that new routines and a new culture can be created. That is, an individually focused view of children can be developed into a context-focused view of children without overruling the individual child's perception.

It is expected that the preschool as a professional community and social system can relate to other social systems and organizational and functional systems. The pedagogues can be motivated to act reflective at a high level towards demands of quality from society and communicate their own contributions, for example, an understanding of quality, to society.

They are able to communicate, based on informed choices and decisions, because of their own systematized experience and research-informed practice. Thus, work on information acquisition will be crucial to pedagogues' competence development.

Furthermore, it is expected that pedagogues can reflect critically on (judge) the total set of expectations and motivate individual and joint decisions and their bases (exercise judgment). This creates a foundation for the knowledge created by and the communicative flow to the social system to be recycled in a continuous improvement of quality in preschool.

However, the hypothesis of a possible mismatch between skills development and practice development is empirically confirmed. The result of the questionnaire shows that around 30 % of preschools have not launched a development initiative. The challenges pedagogues face when the LP model strategies are to be transformed into action mean that pedagogues cannot fully succeed in transforming research-based knowledge into new practices.

As I suggested, working with the inclusion matrix and the indicator matrix could be a step in this direction. In the models, knowledge from research is operationalized in a format that makes it possible to use it in practice. The new model with indicators for inclusion can be used in evaluation and in development of practice as well, and the matrix with empty squares can be used to search for what the pedagogues find in their own practice.

On this background, I can formulate two perspectives to be further investigated.

There is a gap between the research-informed knowledge developed in the LP model and the practice-based knowledge and opportunities that exist in everyday practice. Therefore, the pedagogues do not develop professional knowledge; the mismatch between research and practice could be a question of competence to organize practice and to obtain and use research-based information. Their approach to children matters, and it needs to be supported by research on the interactions between the structure, organization and emotions (Monrad, 2012); by research on structure, organization and process (Braterud, Sandseter & Seland, 2012); and research on the quality of the preschool, including the content and outcome quality (Sylva et al., 2010; Vestergaard & Larsen, 2013).

This has implications not only for pedagogues themselves, for example, in relation to disagreements about the organization or about the educational content (Monrad, 2012), but also for their interactions with the children.

These hypotheses could, in the future, be examined theoretically and empirically.

Current international and national educational research points out the problem in understanding skills development projects as the transfer of knowledge and suggest, in different ways, new approaches to and understandings of the relationship between theory and practice (research and profession) (Hargreaves & Fullan, 2012; Hammersley, 2007; Qvortrup, 2012; Glaze, 2013; Holm & Rasmussen, 2012).

Recent concepts, such as capacity building, knowledge mobilization and professional capital, may be involved and provide a possible foundation for understanding how the profession could benefit from research and become an active and informed participant in practice and professional development.

Further research on the use of the inclusion matrix combined with the rating model could show whether this could be a way to improve practice and whether modelling likewise could distinguish and communicate across the demarcation between research and practice.

References

Andresen, B.B. (2013): *Pædagogisk analyse i dagtilbud – resultater af følgeforskning*. [Pedagogical analysis in pre-school – results of follow-up research; in Danish]. Aalborg: UCN

Ball, S.J. (2006): *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A.W. (2011): *Long-run benefits from universal high-quality pre-schooling*. København: AKF.

Baustad, A-G. (2012): Using the infant/toddler environment rating scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centres. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5/2012, 1-21.

Becker, H.S. (1998): *Tricks of the trade. How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.

Bennett, J. (2006): *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.

Bergman, M.M. (2008): The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. In *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE Research Methods.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002): *Index for inclusion*. CSIE, UK.

Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H., & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. [Children's well-being and participation in preschool; in Norwegian]. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU & Dr. Mauds Minne.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994): Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006): The bioecological model of human development. In Damon & Lerner (eds.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *The handbook of child psychology*. New York: Wiley, pp. 793-828.

Clifford, R., Reszka, S.S., & Rossbach, H-G. (2010): *Reliability and validity of the early childhood environment rating scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute

Dyson, A. (1999): Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Daniels & Garner (eds.), *Inclusive Education*. London: Routledge.

Engsig, T.T., & Johnstone, C.J. (2014): Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*. Routledge. DOI: 10.1080/13603116.2014.940068

Fullan, M. (2003): *Leading in a culture of change*. New York: Jossey-Bass.

Glaze, A. (2013): How Ontario spread successful practices across 5,000 schools. *Spreading Innovation*. Kappanmagazine no 45.

Hammersley, M. (ed.). (2007): *Educational research and evidence-based practice*. London: SAGE.

Hansen, O.H. (2012): Professionens selvforståelse: fra fri leg til organiseret læring. [Professional identity: From the social pedagogical to the educational approach; in Danish]. *PAIDEIA* no 3.. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås & Dafolo Forlag. S. 54 – 65.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D.H. (1996): Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. In Hammersley, M. (ed.) (2007), *Educational research and evidence-based practice*. London: SAGE

Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998): *Early childhood environment rating scale, revised edition*. New York Teachers College Press.

Jahnsen, H., & Nordahl, T. (2010): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. [Innovation. How to emerge development projects using the LP-model; in Norwegian]. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.

Jönhill, J.I. (2012): *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. [Inclusion and exclusion. A distinction that makes a difference in the multicultural society; in Swedish]. Malmö: Liber.

Levin, B. (2013): To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1 (1), 2-31. DOI: 10.1002/rev3.3001.

Levin, B., Qi, J., Edelstein, H., & Sohn, J. (2013): *The impact of research in education – An international perspective*. Bristol: Policy Press.

Luhmann, N. (2002): *Theories of distinction. Redescribing the descriptions of modernity*. Rasch, T.W. (ed.). Cambridge: Stanford University Press.

Luhmann, N. (2007): *Indføring i systemteorien*. [Introduction to the theory of systems; in Danish]. København: Unge Pædagoger. B92.

The Ministry of Children, Gender Equality, Integration and Social Affairs: Act on Daycare, LBK no 1240; 29/10/2013)

Mitchell, D. (2014): *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. 2nd edition. New York: Routledge.

Monrad, M. (2012): *Caring with co-workers: The collegial embeddedness of emotional labour*. PhD dissertation. Aalborg: Aalborg University.

Nordahl, T., Nielsen, M.M., & Kristoffersen, K. (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. [The LP model and children's learning and behaviour. Textbook of teaching staff at pre-schools; in Danish]. Aalborg: LP-modellen.dk/ UCN.

Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af*

pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud. [Quality of the preschool – from a child’s eyes. A survey of the pilot project: the LP model in municipal pre-schools; in Danish]. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and appraisal of Scandinavian research in ECEC institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.

Næsby, T. (2012a): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? [Quality in preschool – what do we know? in Danish] *PAIDEIA nr. 4. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås & Dafolo Forlag*, p. 38-50.

Næsby, T. (2012b): Er du med? Om inklusion i skole og dagtilbud. [Which side are you on? On inclusion in school and pre-school; in Danish]. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN Forlag.

Næsby, T. & Qvortrup, L. (2014): Hvad er inklusion, og hvordan leder man det? [What’s inclusion and how to lead it? in Danish]. In Ritchie, T. (ed.), *De mange veje mod inklusion*. København: Billesø & Baltzer.

Peirce, C.S. (1955): Abduction and induction. *Philosophical writings of Peirce*, 11. New York: Dover Publications.

Qvortrup, L. (2012): Inklusion – en definition. [Inclusion – a definition; in Danish] In Næsby, T. (ed.), *Inklusion I dagtilbud*. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.

Rasmussen, J., & Holm, C. (2012): In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8 (2), 62-71.

Robson, C. (2011): *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 3rd edition. Oxford: Blackwell Publishing.

Sommersel, H.B., Vestergaard, S., & Søgård Larsen, M. (2013): *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. [Quality in preschool in Scandinavian research; in Norwegian]. København: Dansk Clearinghouse, Aarhus Universitet.

Samuelsson, I.P., & Carlsson, M.A. (2008): The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.

Sheridan, S. (2009): Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), 245-261.

Sheridan, S., Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande*. [Children's learning in the early years; in Swedish]. Göteborg: Göteborg Universitet.

Siraj-Blatchford, I., & Mayo, A. (eds.). (2012): *Early childhood education*. Vol 1. London: Sage Library of Educational Thought and Practice.

Spencer-Brown, G. (1972): *Laws of form*. London: G. Allen & Unwin.

Spencer-Brown, G. (1979): *Laws of form*. Rev. Edition. New York: E. P. Dutton.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010): *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge/Taylor & Francis.

Teddlie, C., Tashakkori, A., & Teddlie, C.B. (2004): The analysis of mixed methods data. In *Foundations of mixed methods research – Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioural science*. London: SAGE, chapter 11.

Valsiner, J. (1997): *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. 2nd edition. New York/Chichester: John Wiley and Sons.

Varela, F.J. (1979): *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Harvard: Harvard University Press.

3.6 DEN FORSKNINGSinFORMEREDE PROFESSIONSUDDANNELSE – NYE UDFORDRINGER FOR FORSKNING OG UDDANNELSE OG FORVENTNINGER TIL DEN STUDERENDE

Artiklen diskuterer det stadigt stigende krav i forhold til, at professionerne skal arbejde på baggrund af viden, der er forskningsinformeret, og at vi således må udvikle måder, hvorpå såvel professionerne som professionsuddannelserne kan informeres af forskningen. Uddannelsesforskning viser imidlertid, at uddannelsessystemets evne til at lade sig informere af forskningsviden og implementere denne viden stadig er relativt svag. Hvilke udfordringer rejser det, og kan uddannelsessystemet være koblingen mellem forskning og profession?

Uddannelsesforskningen herhjemme skifter i disse år form og funktion, idet den i stigende grad er empirisk og bruges i tæt samspil med praksis, uddannelse og politik. Professionsuddannelserne og praksis har behov for - og ønsker selv, ligesom fx institutionsledere - i stigende grad at vide, om det, de gør, virker, og de ønsker, at praksis er informeret af forskningsviden (Qvortrup 2013b, s. 9). Dette ønske ses såvel politisk, gennem reformerne af folkeskolen, af lærer- og pædagoguddannelsen, som gennem diskurser om evidens. Professionsuddannelserne har, som det også understreges i reformerne (BEK nr. 211), altså stigende interesse i at anvende forskningsviden i deres arbejde i såvel undervisning som i udviklingsprojekter, men uddannelsessystemets evne til at lade sig informere og at implementere og bruge denne viden er stadig relativt svag (Levin 2013, s.17). Det kan hænge sammen med, at undervisere generelt ikke er enige om, hvad der tæller som forskning, hvor den kommer fra, hvorvidt den er vigtigere end andre former for viden, og om det har relevans for deres arbejde (Levin 2013, s.18). Men grundlæggende har det noget med systemet at gøre. Ingen kan nu om dage være orienteret om alt, hvad forskningen bringer frem, endsize have ressourcerne til at finde frem til de tusindvis af studier, der er gennemført, og læse alle tekster mv. om dem. Det får Levin til at påpege, at:

”... research impact should be thought of as a property of organizations and systems rather than of individuals” (Levin 2013, s.18).

Det er ikke nok at styrke individers professionelle kapacitet; hele den pædagogiske institution, uddannelsen, underviserteamet, dagtilbuddet, skolen skal i fællesskab styrke den samlede professionelle kapacitet, herunder kapacitet til at kunne lade sig informere af viden fra forskningen - og omvendt.

I artiklen anlægges et sociologisk systemteoretisk blik på forholdet mellem forskning og uddannelse for at demonstrere, hvordan de som selvstændige funktionssystemer må finde måder at koble sig strukturelt til hinanden for med viden som medie at kunne kommunikere med hinanden. Det gør op med den traditionelle tanke om, at viden kan overføres fra forskning til praksis, og med forestillingen om, at disse systemer er åbne. Viden må udvikles af systemet selv. Systemet er operationelt lukket, men funktionelt åbent, så det kan lade sig informere gennem strukturer, der går på tværs af systemer. Sådanne tværgående strukturer formes af forventninger, der ikke bestemmer, hvad viden er, men former de valgmuligheder, der etableres i kommunikationen om viden. Det medfører, for at det skal kunne lykkes, så professionsuddannelserne - her lærer- og pædagoguddannelsen - kan leve op til de nye krav i uddannelsesreformerne, at vi må finde nye måder, hvorpå forskningssystemet og uddannelsessystemet kan relatere sig til hinanden og samarbejde om udvikling af viden. Underviseren og den studerende bliver herigennem et centralt omdrejningspunkt.

Forholdet mellem forskning og uddannelse

At underviserne skal arbejde på baggrund af viden, der er forskningsinformeret, er der ikke tvivl om, men vi må udvikle bedre måder, hvorpå uddannelserne kan informeres af forskningen. Det er netop i 2013-14 indskrevet i de politiske aftaler om de to store velfærdsuddannelser, lærer- og pædagoguddannelsen, og det har traditionelt været sådan for andre større velfærdsuddannelser såsom sygeplejeuddannelsen og socialrådgiveruddannelsen. Hvis man studerer, hvordan formidling af forskningsviden, der videreformidles på professionsuddannelserne, traditionelt har fundet sted, kan der iagttages to primære forskningsformidlingsfunktioner (Holm 2011; Ogden 2013; Qvortrup 2013a): En klassisk epistemisk orienteret med fokus på oplysningsfunktionen (professionen skal oplyses) og en moderne empirisk orienteret med fokus på handlingsfunktionen (professionen skal mobiliseres).

For en specifik professionsuddannelse som lærer- eller pædagoguddannelsen medfører skiftet fra en epistemisk til en empirisk baseret uddannelsesvidenskab, at de klassiske idehistorier og pædagogisk-filosofiske betragtninger om, hvordan pædagogisk arbejde burde være, nedtones, og at viden om, hvordan pædagogisk arbejde faktisk er i det aktuelle samfund, og hvilke udfordringer det stiller professionen over for, træder frem. Udvikling af den studerendes etiske ansvarlighed og moralske dømmekraft er stadig en vigtig del af uddannelserne og repræsenterer et vigtigt bidrag til den studerendes dannelse, men vi har brug for mere viden om professionelt pædagogisk arbejde. Den professionelle må vide noget, kende feltet og målgrupperne, have kendskab til metoder og interventioner osv., men må også kunne træffe etisk forsvarlige beslutninger om, hvilken viden der bruges, og hvilke interventioner der er bedst, set i såvel det pædagogiske som i barnets, den unges og den voksnes perspektiv.

Vi kan, som det vil fremgå neden for, med afsæt i Aristoteles' begreber om vidensformer, skelne mellem tre former for viden: episteme, techne og fronesis (Aristoteles 1981; Flyvbjerg 1991).

Forskningen kan formulere viden i form af teori, der kan fungere som hjælper for uddannelsespraksis og understøtte arbejdet med udvikling af professionen. I uddannelsernes terminologi beskrives, i målformuleringer og kompetenceområder, hvilke forventninger der rettes mod den studerende og uddannelsens organisering. Når forskningen forsøger at informere politiske beslutningstagere om, hvad en professionel lærer eller pædagog skal kunne, transformeres denne viden. Den kommer til at fremstå universel og foreskrivende i sin karakter, så den er ikke velegnet til at informere praksis; teorien noget andet, nemlig understøtte det politiske ønske om udvikling af de studerendes personlighed og dannelse og medvirke til at udvikle generelle, men ikke konkrete antagelser om professionen. Problemet er, at denne type forskning i det hele taget sjældent når praksis. Dertil kommer, at ifølge en række uddannelsesforskere (bl.a. Levin 2013; Hargreaves 2007; Ogden 2013) er uddannelsesforskningen internationalt, når man fx sammenligner med det medicinske område, karakteriseret som lille, ikke godt organiseret og med resultater, der ikke bliver effektivt kommunikeret eller delt (Levin 2013, s.15). Videre tales der om, at forskningen ikke er kumulativ, dvs., den bygger ikke videre på eksisterende forskning, og den er heller ikke replikerende, dvs. gentager tidligere studier, hvorfor forskningen så at sige stikker i alle retninger og alt i alt ikke tilbyder uddannelserne og professionerne så meget viden, som den kunne eller burde (Hargreaves 2007; Levin 2013).

Epistemisk viden søges i disse år formidlet forklædt som vidensformen techne som modeller for praksis, der skulle kunne bruges alment foreskrivende. Det genkendes i det aktuelt store fokus på, at der skal være evidens bag metoderne. Når en professionel laver en faglig vurdering af en problemstilling, er det godt, at den er baseret på forskning, systematisk dokumentation og refleksion, for det kvalificerer vurdering og beslutning. Men når den professionelle tvinges til at bruge metoder, "der virker" over for alle problemstillinger og over for alle målgrupper, overføres den epistemiske tankegang, baseret på laboratoriets eksperiment eller baseret på en bestemt systematisk review-form, til praksis. Dermed risikerer den professionelle at komme til at bruge en metode isoleret fra en kontekst. Som Frank Ebsen bemærker i en kritisk kommentar: "De læger, der opfandt begrebet evidens, sagde jo netop, at en metode aldrig virker på alle" (Ebsen 2014). Når viden på den anden side udvikles på baggrund af erfaringer med praktiske problemstillinger, dvs. fronetisk viden, er det viden, der fortæller om praktisk viden og om etiske og moralske forestillinger. Denne vidensform kan godt studeres empirisk, hvor gentagne iagttagelser kan kondenseres og virke som model for praksis. Men den er og forbliver bundet til konteksten og bliver dermed ikke universel gyldig. Dette er selve pointen med fronesis: Forskning i praksis, der er bundet til konteksten, kan godt informere uddannelserne, men på et mere konkret niveau.

Den kan fx udpege specifikke problemstillinger, der kan være relevante af både teoretisk og praktisk karakter, men den kan sjældent begrunde, at denne viden transformeres til mere almen viden. En metode indgår altid i et samspil med mange andre faktorer, det foregår i en bestemt kontekst, en bestemt tid og med et bestemt indhold.

Når viden gennem techne udformes som modeller i, af og for praksis, fx didaktiske modeller, kan viden understøtte, at der udvikles en handleorienteret tilgang til arbejdet (Næsby 2007, s. 80). Denne mere pragmatiske vidensform kan være informeret af både forskning og af praksis og dermed kvalificere såvel undervisning og undervisningsformer i uddannelsen som udvikling af den studerendes viden og færdigheder; håndværket. Når en bestemt måde at organisere undervisningen på viser gode resultater for de studerende, er det relevant at dokumentere denne, dele denne viden med andre og forsøge at gentage den over for andre studerende. Det bliver også interessant at undersøge, hvad det er, der virker godt, og hvorfor det gør det. Dermed bliver det gennem vidensformen techne, at de andre vidensformer kan bidrage og formidles.

Viden, færdighed og kompetence er sider af samme sag. Vi kunne med den fra Bateson velkendte metafor sige: det drejer sig om forholdet mellem kortet og landskabet (Bateson efter Korzybski 1993, s. 38). Eller rettere, det drejer sig om kortene og landskabet. Her taler vi med de tre vidensformer om tre forskellige kort. De viser noget forskelligt om landskabet. I forholdet mellem forskning, profession og praksis må professionsuddannelsen understøtte alle tre former. Man må både som underviser og som studerende kunne skelne mellem kortet og landskabet, kunne begå sig i og med begge dele og kunne vælge den rette vidensform i de rigtige situationer på det rigtige tidspunkt.

Professionsviden opstår ikke af sig selv; det er en del af håndværket som professionel at kunne skelne mellem former for viden (Næsby 2007, s. 79). Det kommer med øvelse, og det understøttes af gentagne iagttagelser, der fungerer som modeller af og for praksis, dvs., det bliver gennem udvikling af vidensformen techne, at vi kan understøtte, at der i uddannelse kan udvikles professionsviden. Når en forsker følger højtformaliserede krav til god forskning, fx validitet og transparens, og samler data om sådanne iagttagelser, udvikles forskningsviden. Når en person gør det, bliver det til erfaringsviden. Når en professionel gør dette, eller reflekterer over praksis og finder begreber, der alment kan bestemme iagttagelsen, udvikles professionsviden.

Hvordan forskningen, uddannelsen og professionen kan samarbejde om at videndele og udvikle professionsviden, kan der identificeres en række strategier for. De klassiske strategier er institutionsbårne eller individbåret (Rasmussen & Holm 2012). Heroverfor kan vi udvikle et muligt grundlag for en ny strategi, der er samarbejdsbåret.

Traditionelle strategier for videndeling

En række uddannelsesforskere påpeger det forhold, at megen forskning publiceres i videnskabelige tidsskrifter, som praktikerne sjældent læser (fx Hargreaves 2007). Praktikerne kan ikke tage noget til sig, de ikke kender, og hvis de kender artiklerne, skal de også beslutte sig for at tage dem til sig. Ofte, siger man i en traditionel forståelse, skal forskningen oversættes til et sprog, professionen kan forstå. Dermed formes strategien ud fra det klassiske oplysningsideal, at viden kan overføres fra forskning til uddannelse og profession. Strategien for formidling af viden fra forskning baserer sig på den traditionelle transfer-model, formidlet efter den såkaldte ”nedsivningsmodel” (Rasmussen & Holm 2012, s. 64). Meget nyere uddannelsesforskning afviser denne forståelse om den lineære transfer – men den forekommer alligevel i praksis. Fx inden for forskningsverdenen, hvor forskeren belønnes (BFI-points) for vidensspredning i form af videnskabelig produktion, eller i uddannelse, når fokus er på indhold og test af outcome frem for at lære den studerende, *hvordan* man lærer (fx Nottingham 2013). På institutionsniveau er et eksempel herpå Dansk Clearinghouse, der faciliterer overførsel af viden fra forskningen gennem reviews, komprimerer svært tilgængelige resultater fra forskellige undersøgelser og formidler på en let tilgængelig måde til praksis (Rasmussen & Holm 2012, s. 66).

En anden strategi handler om idealet om den forskende praktiker, hvor man forestiller sig, at der kan finde en reel videndeling mellem en forsker og en praktiker sted. Imidlertid er der ikke meget, der tyder på, at denne videndeling på nogen måde har fundet sted eller vil finde sted. Forskningen kan ikke finde sted eller anerkendes som forskning, hvis skellet mellem forsker og praktiker ophæves. Forskeren har ikke de nødvendige kompetencer til at fungere professionelt i praksis i fx et dagtilbud, men vil være henvist til en form for påhæng. Dette udelukker ikke, at der gøres gedigne indsigter og erfaringer i praksis. Men deltager i praksis bliver forskeren ikke. Og omvendt opfylder professionsbachelor og stadig mange undervisere på uddannelserne ikke de formelle krav om adgang til forskersamfundet og kan derfor ikke anerkendes som forskere – i traditionel forstand i hvert fald. Forestillingen om den forskende praktiker hviler på antagelser om, at praksis og forskning er åbne systemer, hvor deltagere og viden kan passere frit igennem og på tværs af systemerne – og optages af systemerne. Så enkelt er det ikke.

Modus 2-forskning kaldes en tredje strategi, hvor problemet teori-praksis håndteres ved at foreslå nye løsninger på kendte problemer, fx ved at professionshøjskolerne bedriver forskning. Antagelsen er, at forskningen bør udspringe af praksis selv (Rasmussen & Holm 2012, s. 65), så den er anvendelig for praksis ved at frembringe nye løsninger (ikke ny forskning), der er virkningsfulde for praksis. En mulig konsekvens her er, at der sker en glidning fra forskningsidealet om, at viden skal være sand, til at viden er sand, hvis den virker.

En fjerde strategi er de såkaldte "Boundary Workers" (BW). Fokus lægges i denne strategi på grænsen, på det, der er imellem teori og praksis, for at søge bygge bro mellem de adskilte systemer. En variant, der knytter an til både Modus 2- og BW-strategien, er personificering gennem rolle-hybrider, fx undervisere på professionsuddannelser, der læser ph.d. eller på anden måde arbejder på tværs af og inden for begge systemer. Et stort dilemma for disse hybrider er, at de er alene om opgaven, dvs., det er individbåret, og de er sjældent tilknyttet en gruppe eller et team (aktuelt er LSP ved AAU/UCN en undtagelse). Den viden og de kompetencer, der opbygges, skal ydermere bruges efterfølgende i kollektiver - noget, der pt. sjældent sker, og som også uddannelsesforskningen påpeger som et stort problem (Hargreaves & Fullan 2012, s. 89). Her ligger en stor opgave for uddannelsesinstitutionen med at etablere netværk og miljøer, for opgaven kan ikke løses af enkeltpersoner. Den skal løftes kollektivt.

Hvad vi herhjemme har opfattet og benævnt transfer, videndeling eller spredning af viden afvises i stigende grad internationalt og erstattes af begreber om mobilisering af viden (Holm 2011). Hermed overskrides ensidige og udynamiske logikker om, at viden fra forskningen kan overføres til praksis – til praktikerne eller i uddannelsen til den studerende som kommende praktiker. Viden skal ikke og kan ikke overføres lineært fra forskning til uddannelse og til praksis. Forskningen kan ikke definere praksis, eller hvad praktikerne skal gøre. Praktikerne vil altid i sidste ende afgøre, hvad der skal gøres og ikke gøres ud fra sin egen dømmekraft, der så kan være informeret af såvel forskningsviden, professionsviden som erfaringsviden.

En anderledes forklaring

Med den sociologiske systemteori (Luhmann 2007) kan vi skelne mellem forskellige opfattelser af og strategier for, hvordan den viden, der skabes af forskningen, kan bruges i uddannelsen og af professionen, og hvordan uddannelsen selv kan bidrage med udvikling af viden. Det kan vi ved at skelne mellem system og omverden, hvor systemet er strukturelt koblet til sin omverden, er operativt lukket, men funktionelt åbent, hvorved "omverdenen kan have en strukturændrende indvirkning på systemet" (Luhmann 2007, s. 47).

I sin forelæsningsrække om systemteorien (Bielefeld Universitet 1991-92, s. 12) redegør Luhmann for sit aktuelle udkast til en almen teori om sociale systemer og gør herunder op med de klassiske teorier om åbne og lukkede systemer. Ifølge Luhmann må vi analysere pædagogisk praksis som interaktion - inden for praksis som socialt system og mellem praksis og dets omverden. De forskellige systemer, disse udgør, må studeres ud fra, hvordan de afgrænser sig, og efter hvilke koder de opererer, og de må sammenhængende undersøges ud fra, hvordan de strukturelt kobler sig til hinanden.

Systemets selvorganisation, hvordan det opretholder og reproducerer sig selv, beskrives gennem et begreb om struktur. Gennem egne operationer frembringer

systemet en struktur og determinerer – med begrebet autopoiesis – sin tilstand, hvorfra andre operationer gøres mulige (Luhmann 2007, s.96). De er autopoietiske, for i systemet findes ikke andet end systemets egne operationer, der danner strukturer, og den aktuelle tilstand, som alt fremtidigt, der kan forventes som meningstilskrivelse, udgår fra. En specifik konsekvens af en interaktion i et socialt system, fx i uddannelsens pædagogiske praksis, kan kun identificeres, hvis man har bestemte forventninger til den. Forventningerne kommunikerer såvel i omverden, fx inden for forskningen, som systeminternt, fx gennem fagsprog om metoder og teorier.

Dette fagsprog udvikler den studerende gennem gentagne iagttagelser og kommunikation om forskelle, dvs. generalisering (Jönhill 2012, s.13). I mødet med bestemte begreber i undervisningen og i selvaktiviteten forventes den studerende at udvikle nye mentale arbejdsmodeller, der kan håndtere den nye og stigende kompleksitet (Andresen 2011). Hvordan kan den pædagogiske kommunikation i praksis håndtere og reducere kompleksiteten i praksis, uden at kommunikation bliver reduceret, kunne man så spørge. Luhmann forklarer dette med et eksempel om sprog. ”Et elaboreret sprog er i stand til at finde det rette ord til enhver situation og formår ofte at udtrykke sig mere præcist, netop når strukturen er meget elaboreret og højkompleks, (bedre) end når et restringeret ordforråd står til rådighed” (Luhmann 2007, s. 99).

Systemet skifter altså ikke karakter på grund af omverdensoperationer, men på grund af interne operationer. Systemets egne operationer kan påvirkes gennem den strukturelle kobling, som hele tiden sørger for at irritere bevidstheden eller kommunikationen. Omverdenen er altid mere kompleks end systemet. Der er mere ”derude”, end et system kan operere med internt. Derfor må omverdenskompleksiteten reduceres, der må selekteres i den mængde af muligheder for tilslutning, der byder sig til i omverdenen, netop for at systemets egen kompleksitet skal kunne øges. Gennem strukturel kobling, fx via funktionssystemet uddannelse, iagttages forstyrrelser, og hermed sættes en informationsbearbejdningsproces i gang, som kan håndteres i systemet (Luhmann 2007, s. 118). Systemet vælger altid selv, hvordan dette skal håndteres. Skal jeg læse den nye forskningsrapport om kvalitet i dagtilbud? Hvilke indholdsmæssige punkter kan jeg knytte an til?

Den systemteoretiske forklaring på problemstillingen om systemrelationer, forholdet mellem forskning, uddannelse og praksis, finder vi i begrebet strukturel kobling. Gennem strukturelle koblinger sker forventningsafstemninger internt i systemet og kobling til forventninger eksternt (Rasmussen & Holm 2012, s. 67). Fx er uddannelsessystemet klar over, at det politiske system forventer resultater, hvilket kan udtrykkes i karakterer. Det økonomiske system må afstemme sine forventninger i form af ansøgerantal, dimensionering, karakterer og eksamener (outcome).

Det aktuelle arbejde med de nye uddannelser (2014) kan ses som en sådan forventningsafstemning, hvor der politisk er besluttet et skifte fra indholdsstyring til kompetencestyring. Det må undervisere osv. på uddannelserne forholde sig til og beskrive indhold og læringsmål ud fra. Det politiske system har beslutningskompetence om kompetencemålene, dimensionering mv. – undervisere og lokal ledelse har beslutningskompetence til at beskrive, hvordan målene nås gennem anvendelse af uddannelsens fag, praktikker, studieformer osv. Forventningerne afstemmes endeligt, når det ved eksamener gennem uddannelsen godtgøres, hvorvidt de studerende har nået de mål, der er fastlagt for dem.

Det politiske system og uddannelsessystemet er to adskilte og funktionelt lukkede systemer. Der trænger ikke noget direkte fra det politiske system ind i uddannelsessystemet, ligesom der ikke trænger noget fra forskningen ind i praksis – uanset, hvor elegant en form for viden formidles; de kan ikke integreres i hinanden. Systemernes egendynamik forhindrer dette (Luhmann 2002, s. 126 ff.). Gennem egne operationer frembringer systemet en struktur og determinerer – med begrebet *autopoiesis* – sin tilstand, hvorfra andre operationer gøres mulige (Luhmann 2007, s. 96). Koden for det politiske system om magt/ikke-magt giver ikke mening for en uddannelse, der opererer efter koden læring/ikke-læring. Men systemerne er strukturelt koblede til hinanden – de påvirker hinanden gennem gensidig forventningsafstemning.

Professionsviden som medie mellem forskning og uddannelse

Med det in mente, at viden ikke kan overføres eller lader sig transformere til viden i praksis, kan vi undersøge, hvordan viden så i fællesskab kan mobiliseres. Gennem mediet professionsviden kan der kommunikeres om, hvad der synes fornuftigt og brugbart i uddannelsesøjemed, og hvad man må forholde sig kritisk over for. Forskningen må i dette perspektiv kommunikere udkast til og for praksis – og finde sig i, at disse forkastes af praksis (Holm 2011, s. 19). Der er netop tale om en tovejsproces:

”In our view, mobilization captures the interactive, social and gradual nature of the connection between research and practice and makes it clear that it is not a one-way process” (Levin, 2013, s. 2).

Dermed kan der etableres et samarbejde, der, for at sikre balancen mellem parterne og undgå, at uklare forventninger om samarbejdet fører til sammenbrud, bør organiseres gennem aftaler/ kontrakter (Qvortrup 2013a). Dette vil sikre stabilitet og fremdrift – og så vil transfer af viden (envejs) kunne erstattes af mobilisering af viden som tovejskommunikation. Dermed bliver det muligt at styrke udviklingen af kompetencer, så professionen kan arbejde ud fra den bedst mulige viden, dvs. forskningsinformeret, praksisbaseret og ved at udøve professionel dømmekraft.

Saglig og handlingsrelevant viden, der skaber professionel kapacitet, kan udvikles, ved at *forskningen* fungerer som fremmedreference og udvikler viden, der i en *uddannelses- eller praksis*-kontekst virker selvmobiliserende, men på den anden konteksts præmisser, og derfor skal der oversættes i og af den anden i dennes kontekst (Qvortrup 2013a). Eftersom praksis hele tiden er i bevægelse og til stadighed undergår forandringer, må denne empiriske uddannelsesforskning netop være kumulativ (Levin 2013; Hargreaves 2007).

Både forskeren, uddannelsen og den professionelle skal i kommunikationen om viden oversætte, mediere og transformere viden til egen kontekst. Det sker som refleksion eller det, som Luhmann kalder re-entry, i interaktioner mellem systemer. Hvis der skabes et miljø, et forhandlet system som fx LSP⁵³, kan der opbygges strukturer, hvorigennem systemerne kommunikativt kan formidle forventninger til hinanden. I et sådant formaliseret samarbejde, her helt konkret aftalt mellem en forskningsinstitution og en uddannelsesinstitution (AAU og UCN), kan der udvikles strukturer, der bærer en ligeværdig kommunikation om udvalgte temaer i forskning, uddannelse og praksis. Herigennem udvikles ny viden. Det kan fx være om inklusion, hvor den pædagogstuderende har behov for viden for at kunne skelne mellem inklusion og eksklusion. Underviseren på pædagoguddannelsen formidler en forskningsbaseret analysemodel udviklet i et samarbejde mellem forskning, der udvikler teoretiske kategorier til at differentiere inklusion, og praksis, der udpeger de empiriske former for pædagogiske fællesskaber, hvor inklusion og eksklusion finder sted.

Gennem sådanne strukturer rettes forventninger mod uddannelsen på bestemte måder. Der analyseres specifikke pædagogiske problemstillinger ud fra et bestemt tankesæt, eventuelt en analysemodel, og ikke andre tankesæt eller andre modeller. Der udvikler sig et bestemt sprog og bestemte begreber til analysearbejdet, ikke et hvilket som helst sprog. Dette fagsprog udvikles som nævnt gennem gentagne iagttagelser og kommunikation om forskelle (Jönhill 2012, s. 13).

Og processen kan gå den modsatte vej. I praksis i uddannelsen gøres gentagne iagttagelser, der søges systematiseret begrebsligt eller som modeller for praksis. I mødet med bestemte begreber fra forskningen eller i arbejdet med at udvikle nye generaliseringer fra praksis udvikles nye mentale arbejdsmodeller, der kan håndtere den nye og stigende kompleksitet (Andresen 2011). At udvikle dette ordforråd og denne viden er uddannelsens opgave. Professionsuddannelsen skal stille betingelser til rådighed for den studerendes kompetenceudvikling. Det handler om informeret viden, om at kunne forstå, og kompetence til at vælge og bruge denne viden.

⁵³ Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, www.lsp.aau.dk. Modellen er anvendt tidligere, fx på SDU i et samarbejde med daværende pædagogseminarier i regionen

Forventninger til uddannelse og den studerende

Megen forskning viser, at de professionelle kompetencer er centrale som forudsætning for kvalitet i velfærdsprofessionernes ydelser (Nordenbo 2011). Det vil sige, at professionelt pædagogisk arbejde af god kvalitet kan kendetegnes ved, at det kontinuerligt analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt med tilrettelæggelsen af praksis. Det kræver, at de udvikler de mentale arbejdsmodeller, de måder at tænke og handle på, der bidrager til udvikling af denne professionsviden (Andresen 2011; Hargreaves & Fullan 2012, s.151). Som Hargreaves og Fullan argumenterer for, afhænger det af, hvorvidt der etableres en bevægelse, der igangsætter udvikling af den samlede faglige kapacitet (Hargreaves & Fullan 2012, s. 154).⁵⁴

Personniveau

Hargreaves og Fullan tager afsæt i begrebet human kapital, der handler om, hvordan den enkelte skal have og udvikle den viden og de færdigheder, altså de nødvendige kompetencer, der skal til, for at udføre et kvalitativt godt arbejde, der lever op til de fastsatte mål og de standarder, der aktuelt regulerer professionens arbejdsområde. Det er de personlige dispositioner, der bl.a. drejer sig om følelsesmæssig kompetence, dvs., at den professionelle er sensitiv og passioneret over for børn og familier og har det moralske ”commitment” til hele tiden at ville det bedste for børn og arbejde på hele tiden at ville udvikle sig selv og praksis (ibid.). Human kapital ”is about individual talent”, fastslår Hargreaves og Fullan (2012, s. 89).

I systemteoretiske termer forstås dette som de forventninger, der kan kommunikeres og rettes mod en person, der fx er studerende på en professionsuddannelse. Personer er strukturer i sociale systemers autopoiesis, men ikke psykiske systemer, for ikke at tale om komplette mennesker. Det er kommunikationen, som gennem sin struktur beslutter, hvilket aspekt af mennesket den skal henvise til (Næsby og Larsen 1999, s. 181).

Det kan i uddannelsen forventes, at den studerende udvikler mentale arbejdsmodeller, der muliggør kommunikation i et fælles elaboreret sprog. Det muliggør videre, at kommunikation om temaer i undervisningen og i studiet kan fortsætte, at begreber som fx aktør- individ- og kontekstperspektiv kan forstås, at

⁵⁴ I det følgende afsnit baseres begrebet om professionel kapital på Hargreaves og Fullan (2012, s.78-102). Forfatterne har arbejdet med disse begreber og med ”hvad er en god underviser” igennem mere end 20 år. Deres arbejde har handlet specifikt om ”teaching” og ”teacher” og om professioner, uddannelse og uddannelsesinstitutioner generelt. Begrebet social kapital (og ulighed) refererer i klassisk sociologi til Bourdieu, P. (1983) og Coleman, J.S. (1983). Hargreaves og Fullan nævner dette i noterne; det gøres ikke eksplicit i teksten. De føjer det ind i konceptet om professionel kapital som noget, der kommer fællesskabet til gode, altså mere i Putnam’sk forstand, og bruger dette i en uddannelseskontekst.

der i praktikken kan udvikles nye handlemåder, faglige rutiner, at den studerende kan forstå den kontekst, som man i praktikken taler om, og at der reflekteres over egne forventninger og egen kapacitet og holdning, fx til, hvordan et individfokuseret børnesyn kan udvikles til et kontekstfokuseret børnesyn uden at tabe det enkelte barns virkelighedsopfattelse af syne.

Den personlige faktor som komponent i transfer vægtes ca. 1/3 i transferforskningen (Wahlgren 2009). Dvs. det, som det forventes, at den studerende møder op med og bidrager med i uddannelsen og som egen udvikling af personlige kompetencer. Meget afhænger af de forventninger, der tidligere har været rettet mod personen. Tænker den studerende fikseret, eller er der tale om det, som James Nottingham kalder dynamisk tænkning (Nottingham 2013, s. 43). Tænker den studerende konvergent eller divergent, traditionsbunden eller innovativt? De politiske signaler går her i retning af innovative og handlerrettede kompetencer (BEK nr. 211).

Rolleniveau

Denne skelnen mellem person, rolle, program og værdi, altså mellem forventningsniveauer, er en funktionel skelnen, dvs., at det personlige niveau eksisterer i alle de følgende distinktioner af forventning. Det rummer alle forventninger. Fra det personlige skelnes videre mellem *rolle* som det personligt faglige og *programniveau* som det fælles faglige, hvor systemet må forholde sig til fremmedreferencer. At skelne mellem person- og rolleniveauet er hos Luhmann en funktionel skelnen, der skal bidrage til at øge vores forståelse af, hvordan vi faktisk handler i en kommunikativ sammenhæng. Der er ikke tale om, at vi har valgt mellem at være studerende på en personlig måde og så at være studerende ved at varetage en rolle. Rollen er en del af personligheden og udtrykker dele af personligheden i en bestemt kontekst.

Med person henviser Luhmann til summen af de forventninger, andre retter mod en given person. Denne sum kan dog aldrig komme til udtryk på én og samme tid. Derfor handler det i alle kommunikative sammenhænge om en funktionel og nødvendig kompleksitetsreduktion. Som *studerende* møder ingen studerende sin underviser som *mor* eller som sportskammerat el.lign. Den studerende møder sin lærer som studerende (Næsby & Larsen 1999, s. 183).

Aktiviteter i uddannelsen, undervisning, vejledning, praktik osv. har til hensigt at kommunikere bestemte forventninger til en opgavevaretagelse og funktion. Det er også det udsnit af samlede forventninger til en studerende, der er fælles for alle studerende, og som hentes i fx studieordninger på programniveauet. Rolleforventningerne er også et udsnit af de forventninger, der stilles til et fagfællesskab.

Hargreaves og Fullan taler om, at når man vil udvikle den humane kapital, sker det bedst kollektivt, i grupper, i team. Hvis man vil forbedre praksis og understøtte læring, må man koncentrere sig om gruppen. Det er i deres optik den sociale kapital: "Social kapital øger vores viden, for det giver adgang til andres humane kapital" (Hargreaves & Fullan 2012, s. 90). Det henviser nemlig til kvantiteten af og kvaliteten i de sociale interaktioner og relationer mellem personer: "It expands your networks of influence and opportunity. And it develops resilience..." (Hargreaves & Fullan 2012, s. 90). Betydningen af den sociale faktor på rolleniveau er betydelig hos Hargreaves og Fullan, hvorimod den i den traditionelle transferforskning kun bidrager med 20 % til tranfer (fx Wahlgren, 2009).

Det kan forventes, at den studerende, i rollen som studerende, skal lære sin målgruppe at kende, fx kende børnene og vide, hvordan de trives, lærer og udvikler sig, under hensyntagen til deres livsbetingelser, kulturelle baggrund mv., og vide, hvordan man opsøger og sorterer i viden om god og innovativ praksis (Hargreaves & Fullan 2012, s. 89).

Tillid er en central forventningsstruktur. Det gælder både tillid til hinanden i gruppen, en tillid, der er grundlaget for konstruktiv kritik og faglige dialoger, den faglige kommunikation og den tillid i en personalegruppe, en studiegruppe, i klassen eller på holdet – til hinanden og til ledelsen – der bygger på et fælles fundament, som medfører højere ydelser og udbytte. Institutioner med høj grad af tillid præsterer bedre, fx med lavere frafald på uddannelsesinstitutioner og højere læringsudbytte på skoler. "It's not just a correlation – it's cause and effect" (Hargreaves & Fullan 2012, s.91). For Hargreaves og Fullan er strategier for udvikling af social kapital en hjørnesteen i professionsudvikling (ibid.). Det er ikke individerne, men kollektivet, der bærer professionsudviklingen. Den vigtige variabel, der afgør succes af enhver innovation, er mængden af social kapital i fx dagtilbuddets kultur, underviserteamet på uddannelsen, rådgiverteamet i familiegruppen osv. Læring og udvikling er en del af den professionelle uddannelse og arbejde, og social kapital er brændstoffet i læreprocessen (Hargreaves & Fullan 2012, s. 92).

På dette niveau er de politiske signaler, at den studerende skal kunne samarbejde tværprofessionelt, bl.a. for at modvirke negativ social arv, som det hedder (BEK nr. 211), og bidrage til samarbejdsdrevne praksisudvikling gennem deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter og gennemførelse af samarbejdsdrevne kulturelle og musisk-æstetiske projekter.

Programniveau

Det kan således i uddannelsen forventes, fx af en underviser, at den studerende som person kan iagttage temaer i uddannelsen, uddannelsens praksis og indhold samt iagttage, hvordan den studerende selv iagttager praksis, dvs. fx være bevidst om, hvordan eget børnesyn påvirker det, man ser, siger og mener om praksis.

Det kan forventes, at uddannelsen som fagligt fællesskab og som socialt system kan forholde sig til andre sociale systemer, organisations- og funktionssystemer. Dvs. at reagere begrundet og på fagligt højt niveau på krav fra omverdenen og kommunikere egne bidrag, fx en kvalitetsforståelse, til omverdenen. Der skal være tale om kommunikation, der bygger på begrundede valg og beslutninger, både på baggrund af egne systematiserede erfaringer og forskningsbaseret viden.

Det kan forventes, fx med henvisning til uddannelsens kompetencemål, at såvel den studerende som underviseren, bl.a. med henvisning til krav om faglige kvalifikationer, kan reflektere kritisk (bedømmende) over det samlede sæt af forventninger og begrunde egne og fælles beslutninger og deres grundlag (udvise dømmekraft). Hermed skabes et fundament for, at den viden, der opbygges i og som kommunikativt tilflyder det sociale system, kan genanvendes i en fortsat udvikling af kvaliteten i systemet. Ifølge transferforskningen skal 45 % af det, der kan tilskrives læring, foregå i uddannelsens praktik og arbejde. Ifølge Hargreaves & Fullan er det interaktioner og fælles refleksion samt ikke mindst evnen til at tage beslutninger, der skal opøves. Fx beslutninger om, hvordan man forholder sig til viden, der påkalder sig evidens i en eller anden form (jf. aftale om fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Dømmekraft er evnen til at træffe beslutning i situationer med uundgåelig usikkerhed, når evidens eller regler og standarder ikke er kategorisk klare (Hargreaves & Fullan 2012, s. 93). Person og rolle - eller social kapital - bliver således både en del af dømmekraften og en forudsætning for den. Den studerende kan ikke udvikle sin dømmekraft alene, det sker netop i interaktioner i uddannelsen og gennem fælles refleksioner over praksis, hvor beslutninger diskuteres og reflekteres i lyset af den bedste viden og den bedste praksis. Det kommer med øvelsen, og det kommer over tid. Beslutningerne bliver bedre og bedre, og tiden og mængden af øvelse i praksis og refleksioner over såvel viden som praksis gør forskellen mellem den ivrige amatør og den beslutsomme professionelle. Inden for professionerne er der ydermere ikke nogen, der tror "...that helping people is merely a matter of a simple technical application but rather a highly skilled process in which a sophisticated judgment matches a professional decision to the unique needs of each client" (Hargreaves 2007, s. 4).

Værdiniveau

Som et overgribende niveau er et værdiniveau en forventningsstruktur, der går på tværs af alle niveauer, forstået på den måde, at hen over forventningsniveauer udvikles evnen til selekterende, reflekterende og selvrefererende at kunne forholde sig distanceret til egen og andres praksis i uddannelsen og det pædagogiske arbejde samt at kunne begrunde den moralsk-etisk. På værdiniveauet iagttages, hvordan en given praksis, et givent tema eller emne i uddannelsen begrundes, og det iagttages, hvorfor den begrundes, som den gør. Som refleksion over refleksionen. Som iagttagelse af iagttagelsen.

Værdiniveauet ses som overgribende til bestemmelse af individuelt og kollektivt værdifællesskab. Det er fx det etisk ansvarlige i forhold til en planlagt indsats og udførelsen af den sammen med kolleger i praktikken og fx et dagtilbuds børn og familier. Der er ikke tale om, at vi skal se på praksis og vurdere den som god eller dårlig, rigtig eller forkert. Det ville være at fælde moralske domme over praksis. Vi skal snarere reflektere, hvordan der inden for forskellige systemers operationer skelnes mellem forskellige koder, og hvordan denne skelnen begrundes. Det er etik forstået som refleksion over moral.

Etikken reflekterer den moralske kommunikation. Ideelt set vil to funktionelt koblede systemer, uddannelse og forskning, kunne se, hvad der for hinanden giver mening, hvordan denne mening konstrueres, og hvordan der kan skabes en fælles forståelse.

Vi kan demonstrere forventningsniveauerne skematisk:

Forventningsniveau	Person	Rolle	Program	Værdi
	De samlede forventninger, der kan rettes mod personen	De faglige forventninger rettet mod personen som studerende/pædagog	Forventninger rettet mod fagfællesskabet fra omverdenen Fremmed-reference	Forventning er til målopfyldelse og kvalitet
Kompetenceperspektiv	Skabe mening for sig selv Selvrefleksion Personlig kommunikation	Analytisk nærhed og distance til praksis Faglig kommunikation	Afstemme sig ift. omverdenen Fagpolitisk og saglig kommunikation	Begrunde og reflektere praksis Afstemme forventninger Professionel kommunikation
Nøglebegreber	Børnesyn	Mentale arbejdsmodeller	Forskningsviden og praksisviden	Fælles mål – moral purpose
Kapital	Human	Social	Beslutning	Professionel

Professionel kapital er ifølge Hargreaves og Fullan (2012) summen af human og social kapital samt dømmekraft. Det er at være professionel gennem at have status og autonomi og at være *en* professionel gennem at være i stand til at træffe informerede beslutninger (Hargreaves & Fullan 2012, s. 81). En af måderne, professionen og den professionelle kan udvikle sig på, er kollektivt at reflektere over den forskning, der eksisterer på området, og den viden, der eksisterer inden for området.

Hvad er dokumenteret viden, der både udfordrer og bygger på erfaringer om ”best practice” og ”next practice”, og hvad er blot ”fikse ideer” uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er netop en af de største udfordringer til professionerne og professionsuddannelserne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk-reflekteret til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen og uddannelsen.

Også set fra forskerens perspektiv er dette en udfordring: ”Research evidence is only one influence on what professionals do, which means it must compete for attention and interest with all kinds of other information sources” (Levin 2013, s.13). Oven i købet viser forskning om effekt af uddannelse og effekt af implementeringsprogrammer i praksis, at: ”...practitioners in every field give greater weight to the views of their colleagues and their interpretations of their own experience than they do to research evidence” (Levin 2013, s. 12).

Konklusion

Når forskning, uddannelse og pædagogisk praksis skal samarbejde og udvikle professionsviden og mobilisere viden i fællesskab, er tillid en forudsætning. Den strukturelle kobling mellem systemerne bæres af forventninger om tillid. Tillid hjælpes på vej gennem formaliserede samarbejdsaftaler, så parterne netop ved, hvad man kan forvente af hinanden. Dermed bygges ikke bro mellem forskning, uddannelse og praksis, som man kunne fristes til at formulere det. Der kommunikeres forventninger, der skelner mellem, hvad der er hhv. forskning, uddannelse og praksis. Det er forskellene, der skal iagttages, det er forskellene, der afgør, hvad der hører til i det ene eller det andet system.

Strukturelle koblinger båret af tillid tillader forventninger at blive kommunikeret på tværs af systemer. Man kan også sige, at en sådan responsiv tillid er det værdigrundlag, et formaliseret samarbejde bygger på. Med det fælles *moral purpose* in mente kan der formuleres mål for, hvordan de samarbejdende parter på bedst mulig måde kan mobilisere en viden, der kan tjene som professionens vidensgrundlag.

Litteratur

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013). <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>

Andresen, B.B. (2011): Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. In: PAIDEIA nr. 1. Frederikshavn: Dafolo.

Bennett, J. (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing

Ebsen, F.C. (2014): En metode virker aldrig på alle. SL: Socialrådgiveren 03, 2014.

Hammersley, M. (red.) (2007): Educational Research and Evidence-based Practice. London: SAGE Publications.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. (2007): Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. I: Hammersley, M. (red.)(2007): Educational Research and Evidence-based Practice. London: SAGE Publications.

Holm, C. (2011): Mobilizing Knowledge in Denmark. Knowledge Mobilization Project for the International Alliance. National Report – Denmark. Aarhus: DPU.

Jönhill, J.I. (2012): Inklusion och exklusion. Malmö: Liber.

Korzybski, Alfred (1994): Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics. Forest Hills, NY: Institute of General Semantics, 5th edition 1994 (oprindeligt publiceret i 1933).

Levin, B.; Qi, J.; Edelstein, H. & Sohn, J. (2013): The Impact of Research in Education – an International Perspective. Bristol: Policy Press.

Levin, B. (2013): To Know is not Enough: Research Knowledge and its Use. Review of Education. Vol. 1, No. 1, February 2013, pp. 2–31. DOI: 10.1002/rev3.3001.

Luhmann, N. (2002): Inklusion og eksklusion. Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 3:1, 121-139.

Luhmann, N. (2007): Indføring i systemteorien. København: Unge Pædagoger. B92.

Nordenbo, S.E. (2011): Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.

Nottingham, J. (2013): Nøglen til læring – hvordan opmuntrer og inspirerer du til optimal læring? Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. & Larsen, P.M. (1999): Kvalificering. Aalborg: Skipper Clement Seminariets Forlag.

Næsby, T. (2007): Mellem teori og praksis – de studerendes tværkontekstuelle læringsbane. In: SocialXpress nr. 4: 73-81. Aalborg: Skipper Clement Seminariets Forlag.

Ogden, T. (2013): Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge. Aarhus: Klim (Norsk udgave 2012).

Qvortrup, L. (2013a): Hvordan nyttiggøre forskningsresultater? Uddannelsesforskning som eksempel. NAFOL/DPU.

<http://www.nafol.net/uploads/Vedlegg/Program%20NAFOL-seminarer/Kull%202/Hvordan%20formidles%20forskningsviden.pdf>

Qvortrup, L. (2013b): Skolen skal udvikles via viden og kompetencer. København.: SFI: Social forskning 2/ 2013 juni.

Rasmussen, J. & Holm, C. (2012): In Pursuit of Good Teacher Education: How Can Research Inform Policy? I: Reflecting Education, Vol 8, No.2: 62-71. London: Institute of Education. London University.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 211 af 06/03/2014.

Wahlgren, B. (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde. København: NCK

4.0 KONKLUSION

På baggrund af problemstillingen, jeg beskrev i indledningen har jeg i denne afhandling besvaret mit forskningsspørgsmål: Bidrager arbejdet med LP-modellen til at skabe høj kvalitet i dagtilbud?

Svaret er, at det kan det godt, men om det gør det, det afhænger af, hvorvidt interventionerne i praksis føres igennem, og kvaliteten af dem afhænger af, på hvilket grundlag de hviler, dvs. om praksis er professionelt organiseret i dagtilbuddets fællesskabsformer, og om pædagogerne har udviklet mentale modeller, hvor de bruger forskningsviden og praksisviden som professionens vidensgrundlag. Dette grundlag har jeg udforsket således at forskningsprocessen er drevet af de fire undersøgelsesspørgsmål:

- a) Hvad er kvalitet i dagtilbud?
- b) Hvordan kan inklusion bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud?
- c) Fører arbejdet med LP-modellen til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv?
- d) Hvilke udfordringer stiller det pædagogerne over for, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?

De teoretiske pointer og de empiriske fund er der i store træk konkluderet på i afhandlingens artikler. Jeg skal dog her i kort form oplyse de væsentligste fund og sammenhænge, jeg påviser.

ARTIKEL 3.1

I artikel 3.1 konkluderer jeg, at pædagogisk kvalitet ikke eksisterer ”i fast form” i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne i dagtilbuddene. I dette interaktionistiske perspektiv på pædagogisk kvalitet afhænger kvalitetsniveauet i et dagtilbud altså ikke kun af de samfundsmæssige betingelser og processerne i læringsmiljøet, pædagogernes uddannelsesniveau, normering osv., som jeg har vist i min litteratursøgning og den forskningsbaserede kategorisering. Faktorerne retter opmærksomheden på kvalitet på forskellig vis, men kombineret med fund fra den pædagogiske forskning vises, at pædagogerne selv har stor indflydelse på betingelserne for børns trivsel, læring og udvikling. Pædagogernes holdninger, børnesyn og tilgang til børn er central for, at dagtilbuddet udvikler høj kvalitet.

Normeringer, regler og rutiner samt uddannelsesmæssig baggrund har stor betydning, men det afgørende er, hvad pædagogerne gør eller ikke gør under disse betingelser. Overlades børnene til sig selv, eller bliver de over-kontrolleret, er der tale om lav kvalitet. Inddrages børnene, og medvirker de i tilrettelæggelsen af aktiviteterne, er der tale om god kvalitet. Inddrages børnene, og deres bidrag reflekteres af pædagogerne i lyset af viden om børn, kendskab til forskningsbaseret viden og et empirisk funderet erfaringsgrundlag, kan der blive tale om høj kvalitet.

Innovation

Med de pædagogiske kvalitetskriterier, jeg udfolder i kapitel 2.1, formuleres en række forskningsbaserede mål for det pædagogiske arbejde, som udtrykker høj kvalitet, og som samtidig beskriver processen:

- Når pædagogerne har fokus på børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, retter praksis sig mod inklusion.
- Når der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, retter praksis sig mod læring.
- Når alle børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne, retter praksis sig mod medvirken
- Når pædagogerne er opmærksomme på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn og har bevidsthed om interaktionsformernes betydning, retter praksis sig mod relationer.

De fire kvalitetskriterier: inklusion, læring, medvirken og relationer kan på baggrund af den pædagogiske teori og data fra undersøgelserne operationaliseres som indikatorer på kvalitet, beskrevet i skemaform i artiklen, og som jeg viser eksempler på i kapitel 5, som perspektiver for praksis.

Hermed bliver vi i stand til at måle og vurdere kvalitet. Artikel 3.1 og den pædagogiske teori i kapitel 2.1 definerer og forklarer kvalitet på en ny måde inden for forskningen i dagtilbud,⁵⁵ idet kvalitetsbegrebet føres med ind i den pædagogiske kontekst i dagtilbud, og analysen kombinerer uddannelsesforskning og pædagogisk forskning.

Det innovative viser sig i denne kombination – i skematikken – hvor de fire former for kvalitet kombineres med fire dimensioner, med den bio-økosystemiske ramme som forklarende baggrund.

⁵⁵ Der er siden i 2014 kommet en rapport fra EVA: Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje. Rapporten bygger på den samme beskrivelse af struktur, indhold, process og effektkvalitet som jeg anvender i artiklen i 2012.

Relevans

Hermed får vi et mere nuanceret blik for, hvordan aktørernes – pædagogens og børnenes – perspektiver, viden og handlinger har indflydelse på kvaliteten. Dette er højst relevant for vores forståelse af, hvordan kvalitet kan defineres. En høj normering er ikke umiddelbart lig med god kvalitet. Spørgsmålet, der bør stilles, er snarere, hvad pædagogerne bruger normeringen til? Et dagtilbud af høj kvalitet løser både sin samfundsmæssige opgave ud fra generelle standarder, samtidig med det inddrager brugernes perspektiv (Søbstad 2002), men måden det sker på, er afgørende for kvaliteten.

Min søgning i forskningslitteraturen i 2012, som jeg gentager i 2014, viser, at de fire kvalitetsformer har været anvendt på forskellig vis og i forskellige kombinationer. Den viser tilbage til det forskningsmæssige belæg for kvalitetsformerne og tilvejebringer gyldigheden af skematikken i artikel 3.1, som sammenfatter disse i et samlet overblik. Det er uhyre relevant for diskussioner om kvalitet, at der kan skelnes mellem forskellige perspektiver, at man kan orientere sig i debatterne og identificere, om der tales ud fra et økonomisk-administrativt begreb, børns perspektiv, pædagogens perspektiv eller et pædagogisk begreb. Hvis man kender koden så at sige, kan skelne diskursivt og kommunikativt, kan man tale med om sagen og man kan hver især bidrage med perspektiver og forstå hinanden.

Gyldighed

Med abduktion som ledende forskningsprincip kan mønstre og generative mekanismer i uddannelsesforskningen om kvalitet i dagtilbud afdækkes, og undersøgelsesspørgsmålets centrale begreb, kvalitet, kan dermed forklares, idet analysemetoden tillader direkte undersøgelse af spørgsmålet (Shavelson & Towne 2002, s. 52). Mønstrene, der identificeres i kvalitetsforskningen, angiver forskellige niveauer for eller aspekter af kvalitet. Strukturkvalitet og effekter, der kan måles på forskellige parametre, er genstand for forskning, der kan kvantificeres gennem kvantitative designs. Et nyere eksempel er Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen (2014) der har fokus på forskning, der måler betydningen af normeringer og personalets uddannelse for børns trivsel, læring og udvikling på kort og lang sigt. Andre projekter har fokus på programmer og interventioner og deres betydning, fx VIDA-projektet (Jensen et al 2011).

Jeg har skelnet mellem indholds- og proceskvalitet for at tydeliggøre, at der også er megen forskning inden for det pædagogiske område, der bevæger sig den anden vej rundt. Forskning, der har et kvalitativt design, og som gennem casestudier, observationer af børn, studier i én enhed (én enkelt institution) mm., bidrager med nuancerede beskrivelser af en bestemt setting og de forhandlinger og valg, som finder sted, hvor pædagoger skal samarbejde om komplekse opgaver, fx Seland 2011. Sådanne studier kan vanskeligt generaliseres, men som Monica Seland selv skriver, kan:

”... casestudier være vigtige for udviklingen af en reflekteret yrkeskompetanse, fordi man kan sammenligne og diskutere flere ulike måter å utforme praksis på. Eksempelene vil derfor være gode utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner, både for førskolelærerstudenter, barnehageansatte og kommunen som tilsynsmyndighet” (Seland 2011, bagsidetekst).

Hermed kan vi inddrage forskning, der måske er mere kulturfølsom, dvs. bedre kan indfange kontekster og betingelser for kvalitet, som de varierer fra land til land. Det gør forskningen bedre i stand til at overkomme dikotomierne objektiv-relativ, som vi ved spiller en central rolle i opfattelsen af, hvad kvalitet er og skal være (jf. kapitel 2.1). Det er frugtbart, at forskellig forskning, med brug af forskellige metoder, kan vise forskellige veje til at forstå muligheder og begrænsninger for kvalitet i dagtilbud, til gavn for børns trivsel, læring og udvikling.

ARTIKEL 3.2

Af de fire kvalitetskriterier fokuseres der i artikel 3.2 på inklusion, og hvordan det kan bruges som kvalitetsindikator, og om arbejdet med LP-modellen kan føre til øget kvalitet i et inklusionsperspektiv. I denne første forskningsrapport vises det, hvordan datamaterialet fra kortlægningen i LP-dagtilbud bearbejdes, så det får udsagnskraft om inklusion, set fra børnenes og fra pædagogernes perspektiv. Artiklen indledes med en uddybning af den pædagogiske teori om fællesskaber og det videnskabsteoretiske grundlag, der forklares i kapitel 2.1 og 2.2.

Innovation

Forskningen er kumulativ, dvs. den bygger videre på de data, der allerede er registreret i arbejdet med LP-modellen i Danmark. De eksisterende faktorer og sumscorer i det statistiske materiale brydes ned, kombineres på nye måder og genvalideres i inklusionsperspektiv. De får således ny værdi, både for den fortsatte forskning og for praksis, idet de samme data kan fortolkes på ny, så der skabes ny viden. Artiklen viser, hvordan jeg når frem til at kunne besvare spørgsmålet om, hvordan inklusion kan bruges som indikator på kvalitet i dagtilbud, selvom inklusion som faktor ikke indgår i den oprindelige undersøgelse i Nordahl et al 2012.

Relevans

Med abduction som foretrukket forskningsprincip fra starten af mit projekt, følger en opmærksomhed på, at de såkaldte generative mekanismer ikke sætter sig igennem på samme måde altid, de er kontekstafhængige.

Pædagogisk praksis i et udviklingsprojekt som LP-modellen er både socialt produceret og socialt defineret, dvs. den kan forklares som en konstruktion eller et fænomen, der hele tiden er i bevægelse og som har en bestemt funktion.

Den sociologiske inklusionsmatrice hviler på et systemteoretisk grundlag. Den skelner mellem typer af inklusion og former for fællesskaber. Modellen er nyudviklet af Lars Qvortrup og yderligere udfoldet i LSP-samarbejdet (Qvortrup 2012a, Næsby & Qvortrup 2014). Modellen gør det muligt at skelne mellem hvornår pædagogerne synes, at børn er socialt og psykisk inkluderende og hvornår børnene selv synes, de er socialt og psykisk inkluderende.

Værdien af de indikatorer for inklusion, der bliver resultatet af denne analyse, begrundes interaktionistisk, dvs. det drejer sig om, hvordan pædagogerne organiserer den pædagogisk praksis, så samspillene mellem alle aktører og med læringsmiljøet kan folde sig ud. Velbegrundet og velorganiseret pædagogisk arbejde, med god kvalitet i de sociale og kommunikative interaktioner, skaber gode muligheder for børns inklusion.

Inklusion er et relevant diskursivt, økonomisk, politisk, etisk og pædagogisk begreb, der de senere år, både som proces og som mål, er indskrevet i børnepolitiske konventioner og styringsdokumenter rettet mod dagtilbudsområdet (Engsig 2012; Næsby & Qvortrup 2014; Tetler, Quvang, Skibsted & Larsen 2014). Også didaktisk bliver inklusion et centralt begreb, eftersom det knyttes an til både trivsel, læring og udvikling. Det er meget tydeligt i folkeskolen, hvor det knyttes an til fagmål (Tetler et al 2014), men også i dagtilbud, hvor inklusion stiller krav til den pædagogiske praksis, fx i forhold til alle børns ret til at deltage i lærende fællesskaber.

Pædagogerne må udvikle redskaber til at begrunde, planlægge, gennemføre, dokumentere og evaluere en praksis, der kan rumme den mangfoldighed af interesser, erfaringer, intentioner og behov, som børn og deres familier møder med – samtidig med, at det for mange pædagoger bliver en udfordring af deres kompetencer til at organisere praksis, så den lever op til disse krav.

Det er derfor særdeles relevant, at forskningen bidrager med indsigter til, hvordan inklusion kan begribes og hvordan inklusionsbegrebet kan operationaliseres, så det bliver muligt at iagttage og måle, hvornår der er tale om inklusion, og hvornår der ikke er. Eller måske bedre: hvordan vi i pædagogisk praksis kan se, hvornår vi arbejder inkluderende.

Gyldighed

Med koblingen af systemteorien og formanalysen får vi blik for, at når der rettes forventninger mod os som mennesker, er det en kommunikativ henvendelse til os i en bestemt rollefunktion. Det betyder, at der kan observeres forskellige typer af inklusion i forhold til forskellige funktionssystemer.

Et barn kan være fysisk inkluderet i en børnegruppe, men samtidig opleve sig psykisk ekskluderet. Men barnet kan opleve sig psykisk inkluderet i andre systemer, fx i hjemmet.

Vi er således altid bare *inkluderet partielt* som enkeltpersoner og i relation til vore rollefunktioner (Jönhill 2012, s. 192). Anskuet i bredere sammenhæng viser Bronfenbrenners øko-systemiske model (se side 30), hvordan der overordnet set er tale om partiel inklusion både distalt og proximalt (Bronfenbrenner & Morris 2006; Bronfenbrenner & Ceci 1994).

Omvendt er ingen nogensinde totalt ekskluderet. Der er aldrig tale om en total enten-eller situation. Vi er alle i reglen ekskluderet fra de fleste samfundsmæssige systemer, men samtidig inkluderet i en række af dem. Dermed kan vi heller ikke udsige en generel teori om inklusion. For at forstå inklusion må fænomenet observeres empirisk i den kontekst, det aktuelt optræder i, og som falder inden for en række af distinktioner, fx mellem hvilken fællesskabsform der konkret er tale om.

Når inklusion/eksklusion ikke kan generaliseres (som teori) men er bundet til konteksten, må fænomenet studeres empirisk. Teoretisk kan vi formulere de distinktioner, der styrer vore iagttagelser. Når der ønskes bestemte interventioner for at afværge eksklusion og fremme inklusion, kan disse udformes som kriterier og generelle indikatorer og metoder, men aldrig anvendes generelt. En metode virker ikke på samme måde i alle sociale systemer, en metode virker derfor aldrig for alle og til alle tider.

En metodologisk kvalitetskontrol vil afsløre, at abduktion fortsat kan anvendes som forskningsprincip, men at det viser sig mere frugtbart at følge en systemteoretisk grundantagelse, som for mig at se mere klart kan indkredse begrebet inklusion. At skelne mellem typer og former for inklusion medfører en distinktionsteoretisk pointe, nemlig begrebet den partielle inklusion. I den pædagogiske teori (2.1) og i artiklen her (3.2) udfoldes beskrivelsen af de fem empiriske fællesskabsformer, der indarbejdes i den sociologiske inklusionsmatrix, som igen indarbejdes i surveyen og dens analysedele i den anden forskningsrapport – artikel 3.4. Denne serielle iagttagelse er abduktiv, den veksler mellem empiri og teori, ny teori og empiri osv. Forskningsprincippet kan således med rette anvendes også i sociologisk systemteoretisk analyse.

Kvalitetskriterierne og deres baggrunde i uddannelsesforskningen og i den pædagogiske teori danner afsæt for indkredsningen af begrebet inklusion, der resulterer i at disse fund relateres dels til forskningen, og dels til LP-data som ny empiri. Gennem den statistiske analyse bearbejdes data i denne optik og analysen producerer ny teori om inklusionsindikatorer.

Der argumenteres i artiklen også for sammenhængen mellem børnenes udsagn og pædagogernes udsagn. I inklusionsspejlet vises sammenhængene mellem, om børnene oplever sig inkluderende, og om pædagogerne vurderer børnene som ekskluderende. Analysen i inklusionsspejlet slår fast, at der er børn, der ofte står uden for fællesskaberne.

Etisk, og argumenteret ud fra interaktionistisk perspektiv, er dette en trussel mod børnenes trivsel, læring og udvikling. Den partielle eksklusion er en risikofaktor, hvilket vises med tydelighed i forskningen om udsatte børn (Jensen 2007; Ploug 2007). Selvom analysen af LP-data viser, at børnene i store træk er inkluderende, og at dagtilbuddene således målt på dette parameter arbejder med god kvalitet, viser data altså også, at der er børn, der oplever, de er ekskluderende i nogle sammenhænge og fra visse sociale fællesskaber.

Denne tråd tages op i forskningsrapport 2 (artikel 3.4), hvor jeg undersøger, hvorvidt det lykkes institutionerne at iværksætte konkrete udviklingstiltag. De empiriske fund relateres til hinanden i forskningens næste fase.

ARTIKEL 3.3

Forinden diskuteres i artikel 3.3. mere generelt, hvordan topstyrede forandringsprojekter og -processer risikerer at gå hen over hovedet på pædagogerne uden tilsyneladende at forandre noget i praksis. ”Nedefra-og op”-projekter risikerer at blomstre op, men visne og falde hen, når den første begejstring har lagt sig. Gennemgribende forandringer kan genereres af både ”top-down”- og ”bottom-up”-styrede projekter og processer, men succes med implementeringen og holdbarheden af de tilsigtede forandringer afgøres i en kombination – eller måske bedre og med en indsigt fra systemteori – inde fra og ud.

Innovation

Som Hargreaves og Fullan argumenterer for, afhænger interventionernes succes af, hvorvidt der etableres en bevægelse, der igangsætter udvikling af den faglige kapacitet (den professionelle kapital) dvs. øget human og social kompetence samt øget beslutningskompetence (dømmekraft) (Hargreaves & Fullan 2012, s. 154), og hvor der kan skelnes mellem alle de implicerede og eventuelt modsatrettede interesser. I artiklen forsøger jeg at anvende viden fra uddannelsesforskningen til at forstå processer i pædagogers arbejde med LP-modellen.

Der er inden for uddannelsesforskningen herhjemme ikke mange, der har beskæftiget sig med, hvordan kvantitative data kan anvendes som grundlag for udvikling af pædagogisk praksis i dagtilbud (Nordahl et al 2012). Artiklen og afhandlingen som sådan er et forsøg på at genanvende indsigter fra uddannelsesforskningen og fra de empiriske data i LP-modellens kortlægning, så der skabes ny værdi for forskningen i dagtilbud og for praksis i dagtilbud.

Pædagogernes professionelle kompetence er under pres. Aktuelle professionsorienterede uddannelsesreformer i Danmark har opmærksomhed rettet mod det, som de lærende efter afslutningen af et undervisningsforløb, et klassetrin, et modul eller ved afslutningen af uddannelsesforløbet forventes at have tilegnet sig.

Dette får den konsekvens at den professionelle underviser, lærer eller pædagogs opmærksomhed må rettes mod, hvorvidt de lærende har nået fastlagte kompetencemål, eller om de er på vej til det.

Grundlaget for fremtidens kompetenceorienterede undervisning i uddannelsessystemet er derfor en empirisk orientering rettet mod målbart læringsudbytte for de lærende (Helmke 2013). Det forudsætter en ny kvalitet i professionsviden. Et mål for forskningen må derfor være, at arbejde for en værdiskabelse ved at udvikle begreber for og metoder til at beskrive og dokumentere, hvordan det er muligt at forøge et læringsudbytte for alle gennem et sammenhængende løft af ekspertisen igennem en form for kompetencemålstyret didaktik. En særlig innovativ pointe er, som jeg viser i artiklen, at denne udvikling bedst sker i et samarbejde mellem forsker og praktiker.

Relevans

Når pædagogerne i arbejdet med LP-modellen analyserer og reflekterer over praksis og anvender forskningsbaseret viden styrkes deres faglige kapacitet – den professionelle kapital som Hargreaves og Fullan (2012) kalder det, og derved udvikles kvaliteten.

Baseret på tidligere forskning vises det, at det pædagogiske personales kompetencer til at analysere praksis og udvikle ny viden og nye handle måder er centrale som forudsætning for kvalitet i det pædagogiske miljø, for børns trivsel, læring og udvikling (Nordenbo 2011; Nordahl et al 2011). Denne forskningsviden er vigtig at få sat i spil i forhold til pædagogernes kompetenceudvikling, der jo igen skal sættes i forhold til den værdi, det skaber i forhold til børns trivsel, læring og udvikling.

LP-modellen er ikke top-styret, og den overlader heller ikke pædagogerne til sig selv. Kortlægningen har leveret et forskningsbaseret oplæg til den videre analyse, og resultaterne viser, at analysearbejdet i LP-modellen har potentiale til skabe grundlag for udvikling af den pædagogiske praksis gennem styrket faglig kapacitet, hvilket igen kan bidrage til at øge pædagogernes professionelle kapital, dvs. summen af human, social og beslutningskapital (dømmekraften).

Men potentialet er så at sige ikke kvalitetssikret. Sådanne projekter har det jo med at gå i sig selv igen efter noget tid.

En pointe i systemteoretisk perspektiv er, at topstyrede projekter har begrænset gennemslagskraft og holdbarhed.

Og ”nede-fra-og-op”-projekter har tendens til blive lokale og bundet til konteksten, så de ikke skaber værdi for andre end deltagerne selv. I såvel systemteoretisk forståelse som i et interaktionistisk perspektiv skal projekter etableres i et samspil mellem forskning og praksis. Samspillet – interaktionen – er et grundlæggende element i lærings- og forandringsteori i denne optik. Systemteoretisk er der ikke noget ude-fra-og-ind men noget inde-fra-og-ud.

Det vil samlet set sige, at kompetenceudviklingsprojekter må gentænkes og genbeskrives for at kunne opnå effekter – i form af nye mentale modeller hos pædagogerne, øget professionalitet og ny værdi i form af bedre trivsel for børnene.

Gyldighed

I en rapport om arbejdet med LP-modellen inden for skoleområdet fremhæves det bl.a., at den analytiske tilgang til at arbejde med opretholdende faktorer understøtter de pædagogiske analyser og udviklingen af tiltag, der skal minimere de faktorer, der hæmmer god kvalitet. Der kan i kortlægningen aflæses forbedringer af kvaliteten af undervisningen og læringsmiljøet, bl.a. så færre børn har haft behov for specialundervisning og at muligheder for fælles refleksion over de pædagogiske udfordringer har udviklet et fælles og nyt fag-professionelt sprog (Nordahl, Aasen, Sunnevåg & Qvortrup 2012).

En tilsvarende rapport, der viser effekten af kortlægningen og arbejdet med LP-modellen inden for dagtilbuddene tre år efter den første kortlægning, er i skrivende stund under udarbejdelse. Der er gode grunde til at antage, at denne rapport vil komme til samme resultat, hvilket på den ene side bestyrker antagelsen om, at kortlægningsdata, der reflekteres systematisk, som i arbejdet med LP-modellen, vil kunne få gode effekter for praksis.

På den anden side kan den også afkræfte antagelsen, enten fordi der er forskel på skole- og dagtilbudspædagogik, eller forskelle i måden den professionelle bruger viden. Eller som bevirker, at gyldigheden undermineres, fx at det er problematisk at bruge små børn som informanter.

Arbejdet med LP-modellen giver gode resultater i forhold til ændringer i det pædagogiske miljø, og sker det i samarbejde om og i dagtilbuddets fællesskab er det muligt at forankre udviklingsprocesserne i dagtilbuddenes kultur og i de fælles bestræbelser på kvalitetsudvikling.

Den videre forskning – som jeg indleder og beskriver i artikel 3.4 - viser hvilke effekter, det har og om det lykkes med tiltag, der er bæredygtige fremover. Som faktisk medfører varige ændringer i praksis og leverer gode resultater.

ARTIKEL 3.4

Målet med arbejdet med LP-modellen er, som jeg beskriver det i artikel 3.4, primært at udvikle det pædagogiske miljø i dagtilbuddet, så alle børns trivsel, læring og udvikling får optimale betingelser. Det fordrer, ifølge LP-modellens grundlag, at ”alle pædagogiske medarbejdere udvikler kompetencer til at forebygge og reducere trivsels, lærings, og adfærdsproblematik” (Nordahl, Nielsen & Kristoffersen 2011, s.17).

Den pædagogiske analysemodel skal understøtte, at der udvikles strategier og iværksættes tiltag i fællesskab, der er baseret på grundig analyse, indhentning af information og formulering af fælles mål. De tiltag, der iværksættes, og valget af metoder skal være vidensbaserede og hermed bliver arbejdet med informationsindhentning et centralt omdrejningspunkt, ja, måske det afgørende, for pædagogerne kompetenceudvikling. Opgaven for pædagogerne er, på baggrund af empirisk viden om, hvad der i givne pædagogiske situationer synes at virke i forhold til at indfri bestemte forventninger (mål) og ud fra pædagogerne professionelle erfaringer, at træffe et kvalificeret valg om et udviklingstiltag.

Innovation

De empiriske data i undersøgelsen er indsamlet i de 130 dagtilbud, der deltager i LP-modellen. Undersøgelsen bygger videre på de originale data fra kortlægningen, og de bygger videre på de statistiske analyser og genfortolkninger, jeg redegør for i artikel 3.2. De nye resultater af analyse af surveydata og kombinationen med interviewdata afdækker om arbejdet med LP-modellen fører til øget kvalitet – set i et inklusionsperspektiv.

I artiklen udvikles fundene til indikatorer, der gør kvalitet målbar ved hjælp af inklusionsmatricen og ved hjælp af nyudviklede skemaer i ECERS. Hermed bliver vi i stand til at måle og vurdere, om den nye viden, som forskningen gennem kortlægningen i dagtilbud producerer, og som deltagerne i LP-modellen udvikler, kan omsættes til udvikling af kvalitet i det pædagogiske miljø. Der udvikles hermed nye værktøjer til måling og vurdering af kvalitet i dagtilbud.

Relevans

Undersøgelsen viser, at 1/3 af dagtilbuddene ikke iværksætter et udviklingstiltag, og at der i de empiriske fund kan observeres dels en række barrierer, der synes vanskelige at overvinde, og dels – vurderet ud fra kvalitetsbegreberne og i inklusionsperspektiv – at der kan ses læringsmiljøer, der ikke fremmer inklusion.

Det gør studiet yderst relevant for både forskningen og for professionen, ja, for alle interessenter inden for dagtilbudsområdet.

Data fra forskningen kan ikke altid anvendes i praksis til udvikling af praksis, der er ikke nogen automatik i det. Hvis kompetenceudviklingsprojekter skal gøre en forskel, skal der mere til, eller der må arbejdes dybere, så at sige. Her må der forskes mere, i fx hvilke barrierer der er på spil, og hvordan de kan overvindes, og med hvilket formål de skal kunne overvindes.

Pædagogernes grundantagelser, som de ekspliciteres i rutiner og i deres syn på strukturkvalitet (fx de fysiske rammer og normering), udfordres gennem det pædagogiske analysearbejde i LP-modellen. Den sociologiske analyse af svarene i undersøgelsen viser, hvordan rutinerne udfordres, når det bliver kommunikeret, hvordan de hhv. fremmer eller hæmmer social og psykisk inklusion. Der er en række barrierer, der skal overvindes i forbindelse med iværksættelse af udviklingstiltag. Regler og rutiner, normering og fysiske rammer samt personalets holdning, viden og kompetence. Sidstnævnte manifesterer sig også i barrierer for social inklusion, som forskellige opfattelser af, hvordan man arbejder med inklusion, og egentlige fordomme hos personalet, der fører til mulig eksklusion af børn.

I den tilgang til børnene, som pædagogerne fortæller om, gemmer sig nogle forståelser af pædagogisk arbejde, der medfører at læringsmiljøet kan karakteriseres som af lav eller minimal kvalitet, og der gemmer sig klare indikationer på god og høj kvalitet.

2/3 af deltagerne i undersøgelsen iværksætter et udviklingstiltag. Hvor lav kvalitet henviser til en klar modstand mod organisering af det pædagogiske arbejde, er der i andre dagtilbud en form for over-organisering eller rutinestyrket praksis. Som tilsvarende forskning også viser, kan der selv i gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til fx læreplanens intentioner (Sheridan et al 2009, Hansen 2012).

I de dagtilbud, som ifølge kvalitetsforskningen har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Når der iværksættes et udviklingstiltag, bærer det i sig muligheden for at formulere tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver samt at udforme aktiviteterne i samarbejde med børnene. Som flere dagtilbud rapporterer, er der fokus på betydningen af varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling og understøtter såvel trivsel som inklusion gennem medvirken. Der er som sagt også generelt et stærkt fokus på betydningen af de fysiske rammer, dvs. hvordan de enten bør ændres eller udnyttes bedre, så de understøtter den ønskede pædagogik.

De empiriske data fra surveyen og interviewene kan analyseres og indlejres i inklusionsmatricen, der viser, hvordan der kan formuleres indikatorer for inklusion ud fra LP-data, som vist i artikel 3.2. Kombineret med ECERS (evalueringsmodellen) kan de nye data her formuleres som indikatorer og vurderes pædagogisk. Det bliver muligt i modellen at score i fire udfaldsrum, der angiver lav, minimal, god og høj kvalitet. Denne evalueringsmodel er yderst relevant for praksis, idet den muliggør at pædagogerne selv kan måle kvaliteten af deres arbejde og tage initiativ til at forbedre den, når resultaterne viser, der er behov for det. Det er således en model for datainformeret praksisudvikling.

Gyldighed

Studiet kan karakteriseres som praksisforskning i den forstand, at iagttagelserne og analyserne er relevante for praktikerne og kan genanvendes i pædagogisk praksis af praktikerne selv. Et kriterium for studiet, som jeg selv har indlejret som princip (i afsnit 1.6 og afsnit 2.2.8), er, at valg af analysestrategi skal muliggøre vurdering og kritik af metoden og medproducere muligheden for videre anvendelse i såvel praksis som forskning. Undersøgelsen kan vanskeligt generaliseres, men der kan udpeges nogle tendenser.

Data produceres af forskeren, som den der iagttager, hvorfor det også skal understreges at betingelserne for iagttagelserne indledningsvist er forsøgt medregnet og redegjort for, dvs. hvilke distinktioner, der anvendes, og hvordan den videre konditionering føres igennem i analysen.

LP-modellen et eksempel på, hvordan den som strategi, formuleret som analysemetode (og koncept i en vis forstand), kan falde forskelligt ud, når 130 dagtilbud begynder at arbejde med den. Arbejdet med LP-modellen har potentiale til at føre til øget kvalitet, men gør det ikke for alle. Inklusionsperspektivet er relevant for dagtilbuddene.

Surveydata viser at 88 % af de iværksatte tiltag handler om inklusion – men data viser som nævnt også, at 1/3 af alle deltagerne i projektet på undersøgelsestidspunktet i 2013 ikke har iværksat et udviklingstiltag. Og som sagt (artikel 3.2): Også i systemteoretisk perspektiv virker én metode ikke ens for alle. Det afhænger af systemet og dets relationer til omverdenen, og det afhænger af hvilke perspektiver der anlægges, fx hvordan og hvorvidt systemets iagttagelser medfører stigning i kompleksiteten systeminternt. Dette gælder for både sociale som psykiske systemer.

Som den norske uddannelsesforsker Harald Grimen påpeger vedrørende udøvereffekter: Der kan være lille forskel i dokumenterede virkninger af pædagogiske metoder, men stor forskel mellem pædagoger (Grimen 2009, s. 206).⁵⁶

⁵⁶ Grimen taler om lærere. I min oversættelse har jeg sat pædagogen ind som “udøver”.

Det medfører, at hvis ”utøvereffekterne er store, kan en dårlig lærer ødelegge den beste pædagogiske metode” (Grimen 2009, s. 207).

De barrierer, der påvises i analysen af data fra survey og interviews i den anden forskningsrapport, er ikke endegyldige. Den eksterne validitet er ikke høj nok til, at resultaterne kan almenføres. Men sættes de i sammenhæng med, hvad uddannelsesforskningen allerede har vist, og som jeg fremlægger dele af i artikel 3.3 og 3.6, står såvel forskning som praksis over for en udfordring. Der må kommunikeres forventninger, der skelner mellem, hvad der er hhv. forskning, uddannelse/ udviklingsprojekt og praksis. Det er forskellene, der skal iagttages, det er forskellene, der afgør, hvad der hører til i det ene eller det andet system.

Strukturelle koblinger båret af tillid tillader forventninger at blive kommunikeret på tværs af systemer. Man kan også sige, at der er brug for en tydeliggørelse af det værdigrundlag, kommunikationen og et samarbejde skal bygge på. Med det fælles *moral purpose* in mente, kan der formuleres mål for, hvordan de samarbejdende parter på bedst mulig måde kan bidrage til at mobilisere en viden, der kan tjene som professionens vidensgrundlag.

I forskningsrapporten (3.4) slutter jeg af med en model for de forventninger og forventningsstrukturer, der kan arbejdes med, for at pædagogen udvikler sin professionalitet.

Dem vil jeg gå lidt videre med, for de diskuteres også i de to næste artikler (og i næste kapitel (5)).

ARTIKEL 3.5

Artiklen bygger på et conferencepaper (NERA marts 2014) og en fremlæggelse af dette. Den samler op på analyserne af LP-data i forskningsrapport 1 (artikel 3.2), arbejdet med at indkredse inklusion som kvalitetsparameter og pædagogernes arbejde med at bruge kortlægningsresultaterne (Nordahl et al 2012) og indhente yderligere information og skabe et udviklingstiltag (artikel 3.4). Hensigten er at præsentere mine fund og sætte dem ind i en mere overordnet international ramme, der afgrænses af kvalitets- og inklusionsforskning og den del af uddannelsesforskningen, som jeg i afhandlingen kredser om, og som beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvordan den professionelle (pædagog) bruger forskningsviden, og hvilke forventninger vi kan rette mod pædagogerne, når de skal udvikle kvalitet i dagtilbud?

Innovation

Den sociologiske inklusionsmatrix og de empirisk funderede kvalitetsmål danner akserne i en ny formanalytisk evalueringsmodel, der sætter os i stand til at måle og

vurdere inklusionsbestræbelserne. De tre inklusionstyper får dermed et indhold, der beskriver et kontinuum af kvalitet som mål for inklusion. Det er innovativt, og det er særdeles relevant. Der er også, ved at søge at publicere internationalt, mulighed for at forskningen kan bidrage til den viden, der cirkulerer i forskersamfundet, og at der kan opnås respons på den, som kan videreudvikle vores viden om feltet.

Relevans

I artiklen bindes den pædagogiske teori og den sociologiske undersøgelse af inklusion sammen. Det vises, at for at være inkluderende må børnene medvirke i beslutninger om hverdagens aktiviteter og ikke overlades til sig selv. Det medfører lav kvalitet. Børnene skal heller ikke overvåges og konstant instrueres af pædagogerne. Det er minimal kvalitet. I begge tilfælde kan der identificeres fysisk inklusion, for børnene er til stede, men den sociale inklusion har lav kvalitet, fordi den udelukkende foregår på børnenes egne præmisser eller udelukkende på pædagogens præmisser.

Medvirken gennem dialog og samarbejde mellem børn og voksne øger mulighederne for inklusion – det er god kvalitet - men indgående engagement og involvering af børnene på baggrund af didaktiske overvejelser og forskningsviden rettet mod børnenes trivsel, læring og udvikling øger både den sociale og den psykiske inklusion. Det er et udtryk for høj kvalitet.

Det er altså vigtig viden, der gør, at vi må kunne forvente af en professionel pædagog at han/hun er opmærksom på både børnenes og på sit eget perspektiv. At begge parter involverer sig og at didaktisk målorientering og sensitivitet over for børnene går hånd i hånd.

Det er, ifølge den internationale uddannelsesforskning meget relevant, at undersøge hvordan forholdet mellem forskning og profession, mellem teori og praksis, kan udvikles. I artiklen oplistes flere opfattelser af, hvordan forskningen kan informere praksis, og jeg præsenterer bud på, hvordan praksis i højere grad kan blive informeret af forskningsviden, men også hvordan det stadig er en stor udfordring for begge parter. Med referencer til mine undersøgelser i LP-dagtilbuddene (artikel 3.4) vises, hvilke barrierer der kan ses, og spørgsmålet om indhentning af information i forlængelse af analysearbejdet er stadig en stor udfordring.

Gyldighed

I artiklen følges den distinktionsteoretiske og formanalytiske tilgang, idet grundlaget beskrives, hvorefter formanalysen producerer et overblik over empirien og metoderne, der diskuteres og foldes ud ved hjælp af teorien.

Som jeg beskrev i artikel 3.4, er forskningsfeltet komplekst. Der findes ikke nogen ”magic solution for inclusion, nor any recipe book” (Allan 2012, s. 117). Inden for

inklusionsforskningen finder vi ikke en præcis definition, og det meste af den efteruddannelse for pædagoger og lærere, der finder sted, adresserer ifølge inklusionsforskeren Julie Allan udsatte børn og børn med diagnoser, og efterspørgslen fra kommuner og fagpersonale har været efter "what works" eller såkaldte "quick fixes" (Allan 2012).

Hurtige resultater og formidling af dem fra forskning til praksis forhindrer pædagogerne i at stille kritiske spørgsmål. I en situation, hvor politikere og såvel forskning som praksis er optagede af "what works", skjules ideologier og forståelser bag de tilsyneladende indlysende rationaler. Ved at gøre forskningen transparent, kan etik og forskerens position indgå i pædagogernes overvejelser over metode og ny viden fra forskningen.

ARTIKEL 3.6

Artiklen diskuterer det stadigt stigende krav til, at professionerne skal arbejde på baggrund af viden, der er forskningsinformeret, og at vi således må udvikle måder, hvorpå såvel professionerne som professionsuddannelserne kan informeres af forskningen. International uddannelsesforskning viser nemlig, at uddannelsessystemets evne til at lade sig informere af forskningsviden og implementere denne viden stadig er relativt svag (fx Hargreaves & Fullan 2012; Levin 2013).

Det rejser både et generelt problem for professionerne, for forskningen og for professionsuddannelserne, idet det problematiserer uddannelsessystemets evne som mediator i forholdet mellem forskning og profession.

Innovation

Med et sociologisk systemteoretisk blik på forholdet mellem forskning og uddannelse demonstreres det, hvordan de som selvstændige funktionssystemer må finde måder at koble sig strukturelt til hinanden for med viden som medie at kunne kommunikere med hinanden. Ethvert system er operationelt lukket, men funktionelt åbent, så det kan lade sig informere gennem kommunikative strukturer, der går på tværs af systemer. Sådanne tværgående strukturer formes af forventninger, der ikke i sig selv bestemmer, hvad viden er, men former de valgmuligheder, der etableres i kommunikationen om viden – den kode kommunikationen styres af. En mulig innovation er at beskrive og diskutere, på hvilke måder forskningssystemet og uddannelsessystemet kan relatere sig til hinanden og samarbejde om udvikling af viden.

Relevans

At behovet for en ny strategi er aktuelt vidner de sidste 10 års diskussioner om behovet for mere kvantitativ pædagogisk forskning om. Allerede i 2004 efterlyser Kommunernes Landsforening "Forskning, der kan bruges" (Rasmussen & Hansen

2005), og de formulerer krav til en nyorientering af den pædagogiske forskning herhjemme. Også fra den internationale uddannelsesforskning selv er der som nævnt opmærksomhed på dette (Conrad & Engsig 2014). I artiklen identificeres en række strategier for, hvordan forskningen, uddannelsen og professionen kan samarbejde om at videndele og udvikle professionsviden. De karakteriseres som klassiske strategier og som enten institutionsbårne eller individbåret (Rasmussen & Holm 2012): Nedsivningsmodellen, praksisforsker-modellen, Modus 2-modellen og Boundary Worker-modellen. Den gennemgående kritik af disse modeller er banalt sagt, at de ikke har leveret tilfredsstillende resultater.

Begreberne om transfer, videndeling eller spredning af viden afvises i stigende grad internationalt og erstattes af begreber om mobilisering af viden (Holm 2011). Hermed overskrides logikken om, at viden fra forskningen kan formidles og overføres direkte til praksis – til praktikerne eller i uddannelsen til den studerende som kommende praktiker.

Viden skal ikke og kan ikke overføres lineært fra forskning til uddannelse og til praksis. Forskningen kan ikke definere praksis, eller hvad praktikerne skal gøre. Praktikerne vil altid i sidste ende afgøre, hvad der skal gøres og ikke gøres ud fra sin egen dømmekraft.

I artiklen diskuteres de relevante spørgsmål, der kan stilles på baggrund af denne slutning, nemlig behovet for at udvikle nye forståelser af og nye måder for, hvordan der kan arbejdes i pædagogisk praksis, informeret af såvel forskningsviden, professionsviden som erfaringsviden. I artiklen formuleres et muligt grundlag for en ny strategi, der er samarbejdsbåret, og som hviler på et systemteoretisk begreb om forventninger.

Gyldighed

Når forskning, uddannelse og pædagogisk praksis skal samarbejde og udvikle professionsviden og mobilisere viden i fællesskab, er tillid en forudsætning, konkluderer jeg i artiklen. Forklaringen er, at den strukturelle kobling mellem systemerne forskning, uddannelse og pædagogisk praksis bæres af forventninger om tillid. Tillid hjælpes på vej gennem formaliserede samarbejdsaftaler, så parterne netop ved, hvad man kan forvente af hinanden. Dermed bygges ikke bro mellem forskning, uddannelse og praksis, som man kunne fristes til at formulere det. Der kommunikeres forventninger, der skelner mellem, hvad der er hhv. forskning, uddannelse og praksis. Distinktionsteoretisk er det forskellene, der skal iagttages, det er forskellene, der afgør, hvad der hører til i det ene eller det andet system. Strukturelle koblinger båret af tillid tillader forventninger at blive kommunikeret på tværs af systemer.

Man kan også sige, med et begreb fra Waldenfels (1999), at en sådan responsiv tillid er det værdigrundlag, et formaliseret samarbejde bygger på.

4.1 SAMMENFATNING

Den generelle forskningsstrategi er beskrevet som abduktiv med formanalyse på distinktionsteoretisk grundlag. På det grundlag forklarer jeg i *første fase* begrebet kvalitet gennem de mønstre og objekter, der viser sig i kvalitetsforskningen. Disse mønstre forklares og udforskes i en kvalitativ analyse, der hviler på et interaktionistisk perspektiv. Kvalitetsbegrebet er et sammensat og flygtigt begreb, der ændrer sig over tid, ligesom de herskende diskurser, og opfattelser af kvalitet varierer alt efter hvilken tilgang, der vælges. Det iagttagede formes ud fra det perspektiv, en iagttagere vælger.

Med de fire dominerende objekter, kvalitetstyperne, iagttagere vi betingelserne for kvalitet dvs. de strukturelle forhold, de indholdsmæssige og processuelle forhold og effekterne af dem. I kvalitetsmodellen får vi yderligere i en vis forstand opdelt feltet i niveauer og dimensioner parallelt med den bio- økosystemiske model og med den indsigt fra det interaktionistiske perspektiv, at niveauer og dimensioner gensidigt påvirker hinanden.

På chrononiveauet, altså niveauet over makro-, ekso, meso- og mikroniveau, udtrykkes tid og historie, vi kan måske sige tidsånden og den individuelle oplevelse af eksterne, historiske og interne, modningsmæssige begivenheder, som præger børnene og læringsmiljøet (Bronfenbrenner & Morris 2006). Det påvirker de andre systemer. For eksempel er den måde læringsmiljøet er organiseret på i et dagtilbud – på mesoniveau – af stor betydning for børnenes muligheder for læring, medvirken, inklusion og relation.

Er tiden knap, er det ikke altid pædagogerne når det, de synes, de skal. De når måske ikke at fastholde en god relation, ligesom der kan være børn, der overlades til sig selv i kortere eller længere tid om dagen.

Bronfenbrenner og Morris (2006) refererer til forskning, der viser at de såkaldte proximale processer, de processer, der hæmmer eller understøtter trivsel, læring og udvikling, ikke fungerer effektivt i miljøer, der er ustabile og uforudsigelige i tid og rum.

Ustabilitet i børnenes livsbetingelser kan over tid skabe risiko for begrænsede muligheder for kvalitet og som vi ved fra forskning om udsatte børn, spiller hyppigheden og varigheden af risikofaktorer en stor rolle for, om et barn faktisk bliver eksklusionstruet eller kommer i mistrivsel (Ploug 2007). Ikke kun de pædagogisk tilrettelagte eller spontane aktiviteter i et dagtilbud over denne indflydelse. Det gør børnenes omgivelser i det hele taget.

Processer og vilkår i og uden for dagtilbuddet influerer også på barnets trivsel, læring og udvikling. Disse fund understøttes af en ny forskningsoversigt fra SFI (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014), der viser hvilken indflydelse bl.a. normeringer og personalets uddannelsesniveau har, for kvaliteten af dagtilbuddet vurderet ud fra børnenes udbytte.

Dagtilbud af høj kvalitet giver de bedste forudsætninger for at børnene lykkes senere hen, med skolegang, med uddannelse og arbejde, og med at holde sig ude af misbrug og kriminalitet (Sammons et al 2007; Nielsen & Christoffersen 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014).

Den pædagogiske forskning, jeg bygger på i min afhandling, bidrager med såvel objektive som subjektive perspektiver på kvalitet (Sheridan 2009; Sylva et al 2010; Siraj-Blatchford & Mayo 2012). Perspektiverne samles og udtrykkes både kvalitativt i form af de fire pædagogiske kvalitetskriterier og kvantitativt, i form af udvikling af modeller for kvalitet, der muliggør vurdering og måling af kvalitet, som forskningspraksis og som værktøj i pædagogisk praksis.

Anden fase i forskningsprocessen er analysen af LP-data (2012) og udvikling af den kvantitative statistiske analyse med nye faktorer, der indfanger inklusionsbegrebet. Dagtilbuddene analyseres ud fra de kvalitative karakteristika, der udpeges på baggrund af de pædagogiske kvalitetskriterier, og sammenlignes. LP-data fra kortlægningen (der blev foretaget i 2011) viser, at langt de fleste børn trives, dvs. den statistiske analyse viser høje scorer for inklusion.

Den amerikanske evalueringsmodel ECERS (Harms & Clifford 1980) bygger på kvaliteterne demokrati, læring og gode relationer, og på samme måde bygger EPPE i engelsk kontekst (Sylva et al 2010) og projekter i svensk kontekst (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009), i Norge (Baustad 2012) og, som demonstreret i en dansk kontekst (Buus et al 2012), på globale kvalitetskriterier.

ECERS har en høj grad af global evidensforståelse i sit grundlag, og er blevet kritiseret for det, men tilgangen trækker også på den kulturteoretiske læringsteoretiker Vygotsky. Det gør metoden egnet til – netop ved at medregne kultur og national kontekst, fx læreplaner – at tjene som ramme for undersøgelsen af kvalitet i LP-modellen.

Sheridan (2009; 2012) og Sylva et al (2010) inddrager subjektivitet og skaber således et variansteoretisk afsæt for forskningen i kvalitet. Det er ikke kun objektive og/eller subjektive kriterier, der kan vurderes, det er også og især de intersubjektive kriterier. Det vil sige, at vi med disse bidrag kommer videre fra en traditionel dikotomi og en mulig ensidig opfattelse af kvalitet. Vi får i mine undersøgelser pædagogernes og børnenes perspektiver med. Det gør det også muligt at inddrage inklusion som et nyt og fjerde kvalitetskriterium.

Det er et aktuelt begreb, der debatteres i alle samfundslag og som præger de dominerende diskurser inden for det pædagogiske område. Det øver, iagttaget gennem chronosystemet, indflydelse på andre niveauer og det kan iagttages som et individuelt, et socialt og et strukturelt tema.

LP-modellen viser i min analyse af kortlægningsdata potentiale til at understøtte kvalitetsudvikling i form af inklusion. De nye data, der produceres og valideres, udvikles i inklusionsmatricen, i inklusionsspejlet og videre som indikatorer for inklusion. Således kan data fra pædagogisk praksis i en ny form vende tilbage til praksis.

I tredje fase indsamles nye data gennem survey i dagtilbuddene (Næsby 2014a) og genanvendelse af interviews i LP-modellen, der analyseres og viser de muligheder og begrænsninger, der optræder for pædagogerne, når de skal anvende viden fra kortlægningen til en således datainformeret udvikling af praksis.

Der synes at være udfordringer forbundet med at omsætte den nye viden til ny praksis. Besvarelserne viser, at der i de fleste dagtilbud arbejdes med kvalitetstemaerne under en eller anden form. Evidensen i kortlægningen slår dog ikke alle steder igennem i form af ny praksis. Analysearbejdet medfører stor opmærksomhed på inklusionstemaet, men der er mange barrierer, der skal overvindes, bl.a. indhentning af supplerende eller ny viden.

Transformationen af forskningsdata til praksis hæmmes af tid, organisering og pædagogernes kompetence til at læse og forstå forskningsviden. En problematik der også ses i den internationale uddannelsesforskning (fx Hargreaves & Fullan 2012; Hammersley 2007). Ifølge Andresen (2013) udvikler pædagogerne de mentale modeller, der ruster dem til analysearbejdet, men det synes vanskeligt at operationalisere data fra kortlægningen, at komme fra analyse og strategi til handling, så at sige.

En mental model er ifølge Peter Dahler-Larsen (2013), det sæt af antagelser, forestillinger og værdier, der i pædagogisk kontekst er ”mere personlig, mere praksisrettet, mere påvirkelig, og måske mere inkonsistent end en videnskabsteoretisk position beskrevet i en lærebog” (Dahler-Larsen 2013, s 7). Mentale modeller kan påvirkes og bliver påvirket af globale modeller, men disse globale modeller, fx kvalitetsstandarder, ændres når de forstås lokalt og skal tilpasses den konkrete kontekst.

I en dansk undersøgelse af hvordan pædagoger i dagtilbud arbejder med interventionsprojekter og pædagogiske modeller, viser forskerne, hvordan det, der kan beskrives og opfattes som globale modeller – som ECERS – ofte forsøges oversat til såkaldte lokale modeller (Buus et al 2012). Det vil sige, at almene interventionsmodeller transformeres til specifikke modeller.

Det viser ifølge uddannelsesforskningen en form for professionel dømmekraft hos pædagogerne (Qvortrup 2012b). Dømmekraften er dog ikke kun foreskrivende, for pædagogerne omsætter de almene modeller til brug for specifik kontekst, det vil sige, at dømmekraften også er reflekterende.

Men det er spørgsmålet, om ikke der i den omsætning sker et meningsstab, eller at omsætningen ikke sker pædagogisk reflekteret, men pragmatisk reflekteret. Der spørges, hvad der virker, og hvad der kan lade sig gøre under de aktuelle betingelser, men det reflekteres ikke, hvorfor det virker, som det gør. Det er måske i denne forbindelse ikke vigtigt, at pædagogen forstår evidensgrundlaget for LP-modellen eller bruger ressourcer på at lede efter den bedste viden. Det er måske mere vigtigt at pædagogen er dygtig, har solide kompetencer og holder sig opdateret om ny viden inden for området.

Thomas Nordahl skriver om arbejdet med LP-modellen, at analysen skal følges af bevidst reflekterede valg af teori og metode (Nordahl 2014). Data i min undersøgelse viser, at det kun lykkes for 1/3 af de deltagere, der arbejder med inklusion som tema. I undersøgelsen kan hypotesen om et muligt misforhold mellem kompetenceudvikling og praksisudvikling bekræftes empirisk, idet resultatet af surveyen viser, at ca. 30 % af dagtilbuddene ikke har iværksat et udviklingstiltag.

De udfordringer, pædagogerne står overfor, når LP-modellens strategier skal omsættes til handling, betyder at dagtilbuddene ikke i fuldt omfang lykkes med at omsætte forskningsbaseret viden til nye mentale modeller eller lader data informere et udviklingstiltag i praksis.

Det er vanskeligt at transformere den viden, som er udviklet i arbejdet med LP-modellen, til konkrete forandringer i praksis. Dette kan skyldes at LP-modellen ikke sikrer, at den tilgængelige forskningsviden reelt informerer praksis. Den sikrer måske højest, at pædagogerne kan lade sig inspirere af forskning.

Det er hensigten i arbejdet med LP-modellen, at udviklingstiltagene bygger på den bedste viden, på evidens (Nordahl et al 2012). Der er imidlertid ikke sikkerhed for, at dette sker. I projektets konstruktion er det den pædagogiske leder, der har adgangen til data. Det betyder at ansvaret for, at data faktisk kunne informere praksis hviler på ledelsen i første omgang. Dernæst, forudsat at oplysningerne formidles videre fra den pædagogiske ledelse, overlades det til personalet selv, eventuelt med hjælp fra pædagogiske konsulenter, at forandre og udvikle ny praksis.

Når det overlades til pædagogerne selv, er spørgsmålet videre, hvor de skal få den viden fra, som et udviklingstiltag skal bygge på, eller om de reelt har de kompetencer, der er brug for. Den viden, de får fra kortlægningen (T1), viser nogle udfordringer og muliggør evaluering (T2).

Den pædagogiske analyse viser i næste fase vej til sammenhænge og baggrunde for disse udfordringer (analysen af de opretholdende faktorer i læringsmiljøet). Her hører samarbejdet mellem forskere og praktikere op. I LP-modellen er det en central pointe, at forskeren ikke er normativ, dvs. anviser nogle veje man kan gå for at skabe et godt udviklingstiltag. Hvis ikke pædagogerne selv, eller de pædagogiske ledere og konsulenter, kender til de nyeste og evidensbasere løsningsmuligheder eller har kompetencer til at bruge dem, er det svært at se, hvordan pædagogerne skal kunne anvende den indhentede eller anden nødvendig information.

Det kan konkluderes, at der opstår eller eksisterer et gab mellem den forskningsinformerede viden, der er udviklet i LP-modellens kortlægning og de evidensbaserede handlemuligheder, der eksisterer, men som der ikke systematisk indhentes informationer om og som ikke systematisk anvendes i praksis. Dermed udvikles pædagogernes professionsviden og færdigheder ikke og misforholdet mellem forskning og praksis bliver i denne optik et spørgsmål om kompetence til at kommunikere og behandle information, der er forskningsbaseret.

Disse fund og slutninger danner i *fjerde fase* afsæt for en mere generel diskussion af de udfordringer pædagogerne står over for, når de skal gennemføre forskningsinformeret praksis- og professionsudvikling. Samarbejdet mellem forskere og praktikere, både i den konkrete case (LP-modellen) og mere generelt, må fortsættes og udbygges.

Gennem formaliserede samarbejdsaftaler, kan der skelnes mellem, hvad der er hhv. forskning, uddannelse og praksis. Med tillid som bærende element kan der rettes forventninger mod hinanden, hvilke opgaver man hver især har, og der kan formuleres mål for, hvordan de samarbejdende parter på bedst mulig måde kan mobilisere en viden, der kan tjene som professionens vidensgrundlag.

De analytiske kompetencer, pædagogerne udvikler i arbejdet med LP-modellen (Andresen 2013b), bliver tilsyneladende ikke umiddelbart anvendt i pædagogernes individuelle praksis. Der synes ikke at være begrænsninger i selve analysemodellen (Andresen 2013b, s. 66), men det kan konstateres, at forventningerne og tilliden til, at pædagogerne anvender kompetencerne, har brug for en håndsrækning. Data fra kortlægningen og resultater af den pædagogiske analyse med LP-modellen kan siges at være forskningsbaserede og vidensbaserede. Hvorvidt denne viden faktisk informerer praksis er ikke et epistemisk spørgsmål men et moralsk spørgsmål (Grimen 2009).

Der er ikke en lige linje mellem hvad, der er dokumenteret, fx at nogle børn står uden for dagtilbuddets fællesskab, og hvad der er bedst at gøre pædagogisk efterfølgende. Det rejser en ny diskussion om, hvilken status kortlægningen skal have. Er pædagogerne forpligtede på at handle på de problemstillinger kortlægningen rejser? Juridisk eller moralsk?

Det er min opfattelse, at pædagogerne er moralsk forpligtede. De får gennem forskningsdata en generel viden, der kan anvendes i det professionelle skøn over for specifikke problemstillinger. Og de får gennem brug af LP-modellen opøvet evnen til både at anvende denne viden og til at gå den anden vej. Fra enkelte problemstillinger til udvikling af generel viden. Der er potentiale til at styrke den professionelle dømmekraft, men det sker ikke af sig selv. Det skal ekspliciteres som forventning, det skal understøttes, og det skal opøves.

Jeg vil i næste kapitel diskutere denne mulighed og perspektiverende beskrive en model, som kan være omdrejningspunktet for et sådant samspil og samarbejde.

5.0 DISKUSSION

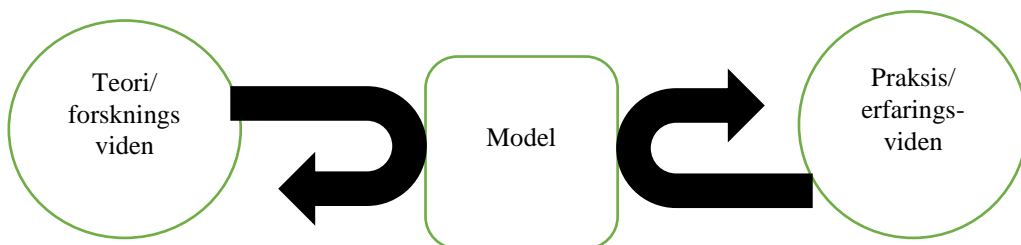
Personligt synes jeg, modeller hjælper med at skabe overblik. Der kan rummes megen viden i en model, og den virker som kanal for hukommelsen. Fagligt virker pædagogiske og didaktiske modeller som landkort, der kan operationalisere komplicerede teoretiske sammenhænge. Teorier er mere eller mindre velunderbyggede, mere eller mindre logisk opbyggede konstruktioner, der kan have idehistorisk, filosofisk eller videnskabsteoretisk udsagnskraft, men som sjældent i sig selv anviser praktikere, hvilke veje der med større eller mindre grad af evidens kan følges. Det er modellerne, og denne form for viden (techne), der for mig at se, operationaliserer kontekstualiserede vidensudsnit fra de teoretiske konstruktioner og inkorporerer praksis i.

Vidensformen techne er den, der beskriver professionsviden. Når pædagoger anvender forskningsviden er det i reglen fordi, der er noget i praksis, der ikke fungerer som det skal. Når pædagoger sætter mål og formulerer didaktiske begrundelser for de pædagogiske processer, der skal føre frem til disse mål, kan forskningen bidrage med dokumenteret viden om, hvilke didaktiske tiltag, der med højst mulig sandsynlighed virker i bestemte situationer. Og omvendt kan praksis rejse problemstillinger, som forskningen kan undersøge og søge mulige løsninger for. For selvfølgelig skal man vide, på hvilke antagelser og erfaringer en given didaktisk model hviler, og man skal vide, på hvilken måde den gøres meningsfuld for en given praksis. En model er aldrig værdifri og skal altid vurderes etisk.

Professionelt mener jeg, det kan gøres ved at sige, at modellerne angiver en ramme for, et udkast til, hvordan man så selvstændigt kan tænke i og operere i dem. Modeller er vejledninger. Fra et eksplicit grundlag kan de vise vej til problemløsning og begrundede forandringer i såvel teori som praksis. Modeller udgår fra og vender tilbage til såvel teori som praksis.

Med den sociologiske systemteori som mediator kan det vises som figur for re-entry-processen. Teorien kommunikerer udkast til en forklaring, en model der transformerer teorien til noget konkret. Kommunikativt reduceres kompleksitet. Set fra praksis vurderes såvel model som teori i forhold til, om den er et brugbart landkort. Det kræver, at pædagogen, som psykisk system, øger sin kompleksitet. I begge tilfælde er der tale om lukkede systemer, hvorfor der ikke er noget udefra, der kan overskride systemets grænse og overføres, fx viden. Systemet – her praktikerens – kan forholde sig kommunikativt til modellen, som angiver, efter hvilken kode den opererer, i form af de forventninger, den udtrykker (figur 5). Fx hvis du går denne vej, udvikler du kvaliteten i dagtilbuddet på den og den måde. Det er op til praktikerens selv – når kommunikationen transformeres i et socialt system og genindtræder – at tænke over, om kommunikationen giver anledning til nye tanker, der på sigt kan etableres som struktur, som ny mental model.

Figur 5) Re-entry-processen



Og praktikerne kan kommunikere feedback til det sociale system, hvor kommunikationen foregår. På samme måde kan forskeren tage bestik af kommunikationen og eventuelt afprøvningen af modellen: Virker den? For hvem virker den? Virker den for andre end mig selv? Hvordan virker den? Modellen kan igen modelleres eller suppleres med et nyt landkort, der måske bedre udtrykker forskningens intention. Modellen kan være såvel teoretisk som empirisk funderede kondenseringer af iagttagelser, et forskningsbaseret udkast til et landkort, som praktikerne kan forholde sig til, afprøve, kritisere og eventuelt gøre til sit eget.

I denne proces kan modellen blive et udtryk for professionsviden, når pædagogerne kollektivt kommunikerer om, diskuterer og afprøver modellen, og der viser sig den forventede effekt. Forskningen viser at..., vore erfaringer i egen kontekst viser at... Og omvendt, for forskningens opgave er også at iagttage praksis og forholde sig til problemer og udfordringer, der kommunikerer fra praksis, og formulere og modellere bud på, hvordan de kan forstås.

En mulig faldgrube her er, at modeller i sig selv kan virke handleanvisende for meget generelle sammenhænge. En kritik jeg allerede har rejst er, at én metode aldrig virker ens for alle og i alle sammenhænge. På samme måde kan jeg mod min egen fremstilling her indvende, at datainformeret praksisudvikling ikke bare er løsningen på alle udfordringer i pædagogisk arbejde. Det er én blandt andre muligheder. Det afhænger af perspektivet.

En anden faldgrube er, at jeg kan have undervurderet styrken i institutionskulturen. Den inkluderende kultur, hvor fra pædagogerne udvikler deres inkluderende strategier (Booth & Ainscow 2002), er svær at ændre. I den sociale model for inklusion – inklusionsmatricen – indskrives de identificerede indikatorer på inklusion. Der er allerede, med begreberne om den partielle inklusion/eksklusion taget i betragtning, i inklusionsarenaerne (de empiriske fællesskabsformer) inkluderende praksis i dagtilbuddene.

Hvis inklusionspraksis hviler på en ikke-inkluderende kultur, fx en pædagogisk praksis, der har lav kvalitet, er det ikke sikkert nye og positivt formulerede kvalitetsstandarder eller inklusionsindikatorer vinder fodfæste. Hviler praksis derimod på en inkluderende kultur, vil pædagogerne i højere grad genkende indikatorer, hvilket alt andet lige vil lette, at de transformeres til ny praksis.

En tredje faldgrube er nemlig, at de proximale processer kræver tid, de kræver ressourcer og de skal gentages og understøttes. De proximale processer er mest effektive, når de understøttes og understøttes af tiltag i den nærmeste udviklingszone. Dette princip gælder jo ikke kun for børn, men er hos Bronfenbrenner (1979) et alment udviklingsprincip, der altså også gælder for voksne. Vi risikerer – stramt formuleret – at den ny viden går hen over hovedet på pædagogerne (se også Grimen 2009). Især hvis vi ikke understøtter pædagogerne i at stille kritiske spørgsmål til ideologierne, teorierne og metoderne.

Perspektiver for praksis

Perspektivet for pædagogisk praksis er, at forskningen kan føres tilbage til praksis som indikatorer på kvalitet, der kan anvendes i observation og i selvevaluering af og i praksis. Forskerne i projektet ”Barns tidiga lärande” identificerer forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009, s. 240, se artikel 3.1.). Vi kan kategorisere læringsmiljøerne og skelne i fire former for kvalitet, der ækvivalerer med ECERS:

1. adskilte miljøer = lav kvalitet (utilstrækkelig)
2. begrænsende miljøer = bedre men lav kvalitet (minimal)
3. børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = bedre og god kvalitet (god)
4. udfordrende læringsorienterede miljøer = bedst og høj kvalitet (udmærket)

Kategorien for lav kvalitet (som den hedder hos Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009) skelnes i to kategorier. Det er min vurdering, at det at gøre noget – om end meget struktureret og begrænsende – i pædagogisk perspektiv er minimalt bedre end at gøre ingenting, hvor der kun er tale om pasning af børn. Sammenholdt med forskning i projektet ”Stemmer i fællesskabet” viser positionerne 1-3 at der hos de professionelle er en form for modstand mod organisering af det pædagogiske arbejde (Hansen 2012, s. 63). Selv i gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner (Sheridan et al 2009, Hansen 2012). Denne pointe er central for spørgsmålet om hvordan de professionelle – pædagogerne – kan bruge forskningsviden og derfor væsentlig at indfange i et evalueringsskema. I ECERS præsenteres den forskningsbaserede viden som indikatorer, der selvevalueres på en skala fra 1-7, fra lav kvalitet til god kvalitet (figur 6). I ECERS-modellen kan det demonstreres således:

Figur 6. ECERS kvalitetsmåling

Score	1	3	5	7
Samspil og interaktion	Den voksne har en meget tilbagetrukket rolle	Den voksne har en kontrollerende rolle	Den voksne har dialoger med børn	Den voksne indgår i en ligeværdig interaktion og kommunikation med børn
Mål og aktivitet	Der er ikke sat klare mål for aktiviteten Aktiviteten er meget børnestyret	Aktiviteten ændres undervejs men på en faglig ubegrundet måde Aktiviteten er meget voksenstyret	Aktiviteten ændres efter behov, fagligt begrundet og kreativt og med inddragelse af børnene	Klare mål for aktiviteten med et lærings- og udviklingsperspektiv ud fra læreplanens temaer
Læringsfællesskab	Meget ustruktureret Børn leger for sig selv Materialer uden for børns rækkevidde	Meget struktureret Børn leger aldrig for sig selv Materialer uden for børns rækkevidde	Meget børneinitieret. Børn leger på egen hånd og sammen med voksne Materialer inden for børns rækkevidde	Børns perspektiv anerkendes i de målstyrede og organiserede fællesskaber Materialer i børnehøjde
Praksis og børnesyn	En reaktiv praksis Konflikthåndtering	En proaktiv praksis Konflikter søges forebygget	Pædagogisk forståelse som bygger på respekt for børns initiativer og et syn på børn som kompetente	Pædagogisk bevidsthed og organsiering med indsigt i børns intentioner og de voksne forholder sig nysgerrigt til børns interesser og oplevelser

Her bliver det muligt at evaluere og have en dialog om praksis ud fra forskningsviden om de valgte temaer, der på en gang udpeger centrale temaer i pædagogisk arbejde, problemfelter, som forskningen har identificeret, og som samtidig reducerer kompleksiteten betragteligt.

Kortlægningen af praksis på denne måde, inden for de udvalgte temaer, kan udmønte sig i, at der konstrueres en case, et narrativ, et praksisportræt, eller hvilken form for dokumentation man nu vil vælge som oplæg til videre dialog. Den viser, hvordan praksis er, før eller efter en invention, og den kan danne afsæt for yderligere udforskning og med den indlejrede scoring også for måling af kvalitet. Pointen er, at denne, i forlængelse af kortlægningen, bliver pædagogens/pædagogernes egen identifikation af praksis, som der er behov for at gøre noget ved.

En lav score vedrørende praksis og børnesyn betyder, at børnenes perspektiver ikke inddrages. Ifølge kvalitetsforskningen og inklusionsforskningen er dette et centralt element. Hvordan praksis kan og skal udvikles afhænger nu af en analyse, fx som i LP-modellen, af hvordan praksis rent faktisk er. LP-modellen er et værktøj, der kan analysere den pædagogiske praksis og udpege de problemstillinger, der skal tages hånd om. Hvilke opretholdende faktorer der eksempelvis skal ændres ved. Men LP-modellen anviser som bekendt ikke metoder til fortsat arbejde, men kræver mere generelt evidensbaserede løsninger.

Med det henviser fx Thomas Nordahl til viden, som er forskningsbaseret:

”... forskningsbasert kunnskap kan sies å stå i en særstilling fordi denne kunnskapen i størst grad kan fortelle oss noe om sannsynlighet for ønskede resultater... dette gjelder ikke minst den evidensbaserte forskningen” (Nordahl 2014, s. 77).

Evidens for den aktuelt bedste viden inden for en given kontekst forklarer Nordahl som evidens, der kan øge sandsynligheden for, at man opnår de ønskede resultater. Det er dog ingen garanti for gode resultater (Nordahl 2014; Levin 2013).

Perspektiver for forskningen

Politikere, forskere og praktikere er i stigende grad optagede af, at den pædagogiske praksis er forankret i den for tiden bedste tilgængelige viden (Nordahl 2014). Dette har vi kaldt evidensbaseret praksis, men begrebet evidensinformeret praksis rummer måske i højere grad den egentlige essens: Pædagogen foretager - både alene og i det kollegiale fællesskab - pædagogiske og didaktiske refleksioner og handlinger på baggrund af professionel erfaring og dømmekraft *informeret* af forskningsviden, der peger på, hvad der virker, hvorfor det virker, for hvem det virker, og under hvilke betingelser det virker.

Som jeg har været inde på tidligere (artikel 3.6), kan forsknings- og evidensbaseret viden (og forskningen) i sig selv – i det omfang den virker ”manualbaseret” eller simpelthen ikke lever op til de muligheder for praksis, den lover – medføre at praktikerne tager afstand fra den. Måske har nogle pædagoger modstand mod evidensbaseret viden af politiske grunde, de frygter ”at evidens bliver et politisk projekt ... hvilket aldrig har været hensigten” (Nordahl 2014, s. 77). Det må dog nok konstateres, at evidens er blevet anvendt i flere politiske sammenhænge – det kan et blik på fx Socialstyrelsens hjemmeside hurtigt vise. Men når alt kommer til alt ”gennemføres gennemgribende og holdbare forandringer bedst af og med praktikerne selv, ikke når de tvinges mod deres viden og erfaring” (Hargreaves & Fullan 2012, s. 45).

Skal en forsker, efter en kortlægnings- eller evalueringsfase, fortsat bidrage og samarbejde med pædagogen om nye forståelser af praksis, må der indledes et nyt eller fortsat samarbejde. Det hviler på forskningsviden og på praksisviden, viden, der på hver sin måde kan informere den professionelle pædagog. Man kan sige, at kompleksiteten i forskningsviden er høj, måske i nogle tilfælde, som når den foreligger som statistiske data, for høj. Derfor må man indføre en bufferzone, fx konkret i form af en model, der tillader kommunikation, der kan transformere data ind i et socialt system, og som tillader improvisation og innovation. Dvs. en model, der skaber mulighed for at bearbejde data i en meningsfuld form, fx belyse dem i et kvalitetsperspektiv, og som dermed skaber rum for udvikling af nye mentale modeller, ny værdi i form af ny viden med nye handlemuligheder. (Hvordan det rent praktisk kan lade sig gøre, er et analyse- og interventionsværktøj fra RCIW⁵⁷ et eksempel på. Det vender jeg tilbage til i kapitel 6).

Evidens handler i min forståelse ikke om at finde den bedste metode i praksis, men at skabe det bedste grundlag for at kunne vurdere, hvad der i en given situation findes bedst egnet til at opnå de ønskede resultater på et fagligt, didaktisk og etisk forsvarligt grundlag (jf. også Ogden 2012; Nordahl 2014; Hattie 2009). Det afhænger af konteksten.

Når pædagogen som praktiker tilsyneladende tillægger egne og kollegaers erfaringer og vurderinger større vægt end forskningsviden (Levin 2013, s. 12), taler det for, at viden skal udvikles kollektivt. Det vil sige, at pædagogerne, fx i et dagtilbud eller i en kommune, skal arbejde sammen om at udvikle viden. Forventningerne må rettes til pædagogerne som socialt system, og de må være værdibaserede. Som tidligere nævnt, viser evalueringen af arbejdet med LP-modellen, at pædagogerne ikke forandrer deres individuelle praksis (Andresen 2013b, s. 66). Dette udviklingsarbejde skal gennemføres kollektivt og på et fælles grundlag.

⁵⁷ Research and Capability in Inclusion and Welfare. Höskolan I Borås.

Forskningen fra skoleudviklingsprojekterne i Canada og fra den internationale uddannelsesforskning viser, at det fælles moralske formål er uhyre vigtigt (Hargreaves & Fullan 2012). Det moralske formål eller det fælles værdigrundlag, som praksis hviler på, skal fungere som et spejl for, hvordan der arbejdes med pædagogikken i dagtilbuddene. Der er i denne forbindelse brug for mere forskning, der kan udvikle metoder og modeller for, hvordan samarbejdet mellem forsker og praktiker kan organiseres, og på hvilket grundlag det bør hvile.

Som jeg har vist, er der i disse år sket en opblomstring inden for dagtilbudsområdet i Danmark og i Norden med hensyn til volumen af forskning (DCU 2013). Det er der god grund til, for som en række forskere påviser, er tidlig indsats, forebyggelse og i det hele taget værdien for børn af at gå i et dagtilbud af høj kvalitet meget høj og tilmed meget afgørende for deres muligheder siden hen i skole og uddannelse (fx Heckman 2006; Bennett 2006; Nielsen & Christoffersen 2009, Sylva et al 2010).

Kvaliteten i et dagtilbud kan, som jeg har vist, vurderes på forskellige niveauer og ud fra forskellige perspektiver, men alle niveauer står i forbindelse med hinanden og læringsmiljøet, barnets og pædagogens dimension, og de samfundsmæssige forhold kan studeres på tværs og på hvert niveau. Med den distinktionsteoretiske skelnen mellem person, rolle, program og værdiniveau (artikel 3.6) får vi blik for, hvordan der kan rettes forventninger mod pædagogen og pædagogerne, og der gives et forskningsbaseret, om end normativt, bud på, hvilke forventninger det bør være.

I interaktionistisk perspektiv handler kvalitet i dagtilbud om læring, relation, medvirken og inklusion. Det må derfor kunne forventes, at pædagogerne er sig deres børnesyn bevidst, for kvaliteten af de fire kriterier afhænger af pædagogernes viden om og holdning og tilgang til børn. Det kræver, at pædagogerne formår at afstemme de forventninger, der rettes mod dem og afstemme de forventninger, de har til sig selv.

Pædagoger skal kunne begrunde og reflektere over deres praksis, og de skal kunne kommunikere om den i og ud over deres eget sociale system. De skal kunne skabe mening for sig selv og hinanden i arbejdsfællesskabet ved at kommunikere professionelt om opgaverne og ved at kunne matche forventningerne, som de retter mod sig selv og mod hinanden. Det vil sige, at der er overensstemmelse mellem personlig holdning og faglig viden og den konkrete praksis. Det er ikke nok at tale om inklusion og vide noget om inkluderende praksis. Pædagogen skal være og handle inkluderende.

Børnesyn er et nøglebegreb, og det er mentale arbejdsmodeller også. Mentalt og i praksis forventes det af såvel arbejdsgivere som i uddannelsen, at pædagogen kan arbejde ud fra et kvalificeret børnesyn og med effektive mentale modeller, der trækker på både forskningsviden og praksisviden, forenet i professionsviden, og ud fra fælles samfundsmæssige og etiske mål og værdier.

Som jeg foreslår (artikel 3.6) er en af måderne, professionen og den professionelle kan udvikle sig på, kollektivt at reflektere over den forskning, der eksisterer på området, og den viden, der eksisterer inden for området. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk-reflekteret til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen og uddannelsen.

Som jeg har vist, er det ikke altid nok at arbejde med LP-modellen. Som datainformeret analyse og udviklingsmodel har LP-modellen potentialet til at støtte pædagogisk udviklingsarbejde. Men ressourcerne skal være til stede, for at det kan lykkes at forandre praksis. Ressourcerne er både viden, tid og kompetencer til at omsætte viden til praktisk handling. Udvikling af højere kvalitet afhænger ikke kun af pædagogernes børnesyn og tilgang til børn, og den afhænger heller ikke kun af normeringer og pædagogernes uddannelse. Udvikling af kvalitet i dagtilbud afhænger også af pædagogernes evne og vilje til at organisere praksis, så ressourcerne udnyttes bedre, og den afhænger af, at der formuleres fælles kvalitetsstandarder som kan give retning, så der udvikles et fælles moralsk og etisk formål, man kan rette forventninger ud fra.

Når forskning, uddannelse og pædagogisk praksis skal samarbejde og udvikle professionsviden og mobilisere viden i fællesskab, er tillid en forudsætning. Den strukturelle kobling eller interaktionerne mellem systemerne bæres af forventninger om tillid. Tillid bygger på et fælles værdigrundlag, så parterne ved, hvad man kan forvente af hinanden. Dette grundlag skal kommunikeres, det skal være italesat.. Strukturelle koblinger båret af tillid tillader forventninger at blive kommunikeret på tværs af systemer. Forventninger til gyldighed og relevans af forskningsviden og forventninger til pædagogernes kompetence til at anvende denne viden.

6.0 PERSPEKTIVERING

Jeg har skrevet en artikelbaseret afhandling. Med det har jeg opnået, at jeg undervejs i processen har fået kvalificeret feedback fra fagfæller. Det har medført, at fagfæller uden for og i mit ph.d.-netværk, på NAFOL eller NERA⁵⁸ konferencer og på ph.d.-kurser samt reviewere af tidsskrifter, kollegaer i LSP-gruppen og min vejleder har kunnet give feedback på måder og om temaer mv., som jeg ikke selv har fået øje på. Formatet er dog ikke afgørende i sig selv:

”Formatet betyder ikke noget for kvaliteten af afhandlingen, kreativitet skal ikke begrænses af form”, som Anna-Lena Østern formulerede det på et ph.d.-kursus i NAFOL-regi.

Artiklerne er blevet til og har taget endelig form på forskellige og ofte ukoordinerede tidspunkter og måder. Det betyder, at én artikel, som er skrevet tidligt i forløbet først sent er blevet reviewet og udgivet, hvorefter artiklens pointer, så at sige, allerede er forældede i forhold til det samlede projekts progression. Jeg kunne nogle gange godt have ønsket mig, at den indsigt, jeg har opnået mod slutningen af ph.d.-forløbet, var opstået tidligere. Så var der måske en artikel eller to, der var kommet til at se anderledes ud. Men det er et vilkår, jeg må affinde mig med. Jeg synes dog som sagt, at der er flere fordele end ulemper ved at skrive artikler.

I afhandlingen har jeg vist, at LP-modellen har et stort potentiale. Kortlægningen i dagtilbuddene og dagtilbuddenes eget – understøttede – arbejde med den pædagogiske analyse er en form for datainformeret og forskningsinformeret pædagogisk udviklingsarbejde, der på et vidensbaseret og dermed mere sikkert grundlag, kan medvirke til, at pædagogerne og forskerne i fællesskab kan skabe højere kvalitet. Det er dog i sidste ende altid pædagogerne selv, der afgør om forskningen har en sådan kvalitet, at det kan begrundes, at den finder anvendelse for praksis. Og det afhænger meget af pædagogernes kompetencer til at anvende denne viden.

I min undersøgelse af dagtilbuddenes arbejde med udviklingstiltag, altså hvordan de kommer videre med praksisudvikling efter kortlægningen og analysearbejdet, har jeg prøvet at komme dybere ned i substansen i det spørgsmål. Desværre er datamaterialet ikke så stort, som jeg kunne have ønsket mig. Det handler nok ikke kun om pædagogernes ulyst til at besvare spørgeskemaer – det handler også om kvaliteten af de spørgsmål, jeg har stillet, og måden jeg har tilrettelagt surveyen på.

⁵⁸ NAFOL er Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, Norge. A-L Østern er leder af forskerskolen. NERA er Nordic Educational Research Association.

Det indsamlede datamateriale kan derfor kun udpege nogle mulige sammenhænge og nogle tendenser, der ikke kan generaliseres, selvom jeg givetvis med metodetriangulering og gennem henvisninger til og brug af den internationale uddannelsesforskning har forsøgt at påvise og bestyrke de tendenser, jeg selv har fundet.

Ud fra den kritiske realisme, som jeg tager mit metodologiske afsæt i, vil det kunne hævdes, at datamaterialet er tilstrækkelig stærkt til, at der kan udledes sådanne tendenser. Jeg føler mig dog slet ikke på så sikker grund, som det teoretisk begrundes inden for denne antagelse. Derimod finder jeg det bio-øko-systemiske afsæt mere retvisende i forhold til at kunne udpege de betingelser, der virker fremmende eller hæmmende for pædagogisk udvikling. Og med dette afsæt overskrides dikotomien mellem subjekt og objekt, idet den metodiske pointe i den systemiske teori er, at praksis skal studeres som interaktioner mellem systemer, mellem person og omverden, fx mellem børn og pædagoger, mellem børn og læringsmiljø, børn og børn imellem, børn og familier, og børn ift. samfundet.

Den systemiske teori leverer en håndterbar grundlagsforståelse, som også sætter mig i stand til både at arbejde med pædagogisk teori og med systemteoretisk analyse på én gang. En kombination Bronfenbrenner og Morris (2006) selv lægger op til, og som bliver produktiv der, hvor den kritiske realismes forklaringsmodel ikke viser konsistente metodiske veje, forskningen kan gå.

Bronfenbrenners systemiske grundlag giver de samme muligheder for at kunne skelne mellem forskellige niveauer, når man arbejder med den analytiske antagelse, at den sociale virkelighed kan og skal studeres i mindre men dog sammenhængende elementer. Selv om jeg forlader den kritiske realisme, anvender jeg fortsat abduction som forskningsprincip, da det tillader både den nødvendige teoretiske variation, og at der kan veksles mellem teori og empiri på en fremadskridende og konstruktiv måde. Det tillader at teoretiske antagelser kan påvirkedes af empiriske fund og omvendt, og at empirien kan føres tilbage til praksis, fx som de kvaliteter pædagogerne fremhæver som resultat af deres udviklingstiltag, der kan vende tilbage til praksis som generaliserede indikatorer for kvalitet.

Når jeg ser tilbage på processen i min forskning og i arbejdet med at formidle den i afhandlingen, ville jeg ønske at den erkendelse var kommet tidligere, så jeg fra starten kunne have viet kræfterne til at forfine det systemiske og det sociologiske systemteoretiske grundlag. Man går ud ad en vej, til man finder ud af, at den ikke fører nye steder hen. Så må man gå tilbage og finde en anden vej. På samme måde viser LP-modellen analytiske koncepter ud af pædagogiske udfordringer, men gode analyser gør det ikke alene.

Fremadrettet er det i kvalitetsudviklings- og kompetenceudviklingsprojekter efter min vurdering ikke nok at arbejde med LP-modellen.

For at vi kan sige, at det er data- eller forskningsinformeret praksis- og professionsudvikling, skal vi arbejde mere med kompetencerne til refleksion over viden og handling på baggrund af denne viden. Hvis et projekt, som arbejdet med LP-modellen, skal føre til højere kvalitet, skal der arbejdes med pædagogernes evne til at bruge data og forskningsviden.

I min afhandling er jeg kommet lidt tættere på det spørgsmål, men der er brug for mere forskning og erfaringsopsamling. De barrierer jeg har vist, der eksisterer i praksis, er ikke i tilstrækkelig grad blevet dokumenteret, men underbygges dog af tilsvarende og nyere undersøgelser (Nielsen et al 2014). Jeg har beskrevet hvilke barrierer, der efter pædagogernes egne udsagn, kan være i spil, fx strukturer, tid og normering, og jeg har fra uddannelsesforskningen og kvalitetsforskningen belyst og diskuteret hvilke barrierer, der optræder, og hvilke kvalitetsmål der bør forfølges.

I den forbindelse ligger der en fare for, at kvalitetsforskningen begrænser sig til spørgsmål om standarder, effekter og effektivitet. Selv om der lige nu, efter min mening, er brug for at udvikle et nyt fælles grundlag i form af en række fælles kvalitetsstandarder, bør kvalitetsudvikling ikke kun handle om, hvilke fælles standarder, der kan udarbejdes. Derved risikerer vi, at spørgsmål om værdier, diversitet og mangfoldighed, demokratisk mangfoldighed og videre forskning ikke medregnes. Vi overser at kvalitet i sig selv er en konstruktion. (Dahlberg & Moss 2005). De kritiske spørgsmål og det subjektive perspektiv skal inddrages, så forskningen ikke domineres af et perspektiv, hvor dagtilbud kun ses som genstand for undersøgelse af de bedste metoder, den bedste praksis, den bedste viden, osv., og at forskningen lader sig styre af politik og dominerende diskurser (Dahlberg & Moss 2005; Siraj-Blatchford et al 2006; Hammersley 2007).

Ved at anvende et mixed-methods design anvendes metoder, der faktisk kan indfange interaktioner mellem systemer, fx dagtilbuddet og dets omverden, børnene og pædagogerne, på en måde, så både objektive og subjektive perspektiver inddrages. Ud fra den bio-øko-systemiske model kan det undersøges, hvordan politik og diskurser, forskningsviden og pædagogisk praksis forandrer sig og udvikler sig over tid, og det kan undersøges, hvordan disse forandringer påvirker pædagogiske opfattelser, lokale kontekster, dagtilbudspædagogik, børn og familier. Og distinktionsteoretisk kan det skelnes, hvad kvalitetskriterier, der vokser ud af disse interaktioner mellem systemer, gør og betyder for systemerne.

Ser vi på tværs af mit projekt, er denne opmærksomhed og denne tilgang produktiv, men der rejses flere nye spørgsmål, end der findes svar. Afhandlingen belyser ikke et centralt område, så som den emotionelle side af sagen. Det indgår i et vist omfang i inklusionsmatricens oplevelse af inklusion, men spørgsmålet om hvorfor pædagogerne ikke handler, når de erfarer, at nogle børn ikke trives, kunne have noget med nogle barrierer at gøre, som min forskning ikke har indfanget.

Jeg har talt om tillid og forventninger, men ikke de følelsesmæssige barrierer, der kan være på spil, og som forhindrer pædagogen i at handle hensigtsmæssigt. Jeg har rettet forventninger mod de kognitive og sociale kompetencer men ikke mod de følelsesmæssige kompetencer. De er i spil, og jeg viser det i mit kapitel om den pædagogiske teori og i indikatorer for kvalitet og for inklusion, men jeg behandler ikke konkret pædagogens emotionelle kompetencer. Her rækker min forskning i dette projekt ikke langt nok i dybden.

Der er forsket en del i det fra anden side (fx Mitchell 2014, Hattie 2009, Kirketerp 2010, Bandura 2004, Vygotsky 1998), hvor det blandt andet diskuteres, hvordan følelser kan hæmme kreativitet og lysten til at kaste sig ud i nye opgaver, eller fx hvordan vi med et begreb som "self-efficacy" kan forklare, at man holder sig tilbage, selv om en vidensbaseret løsning ligger lige for.

Et andet centralt spørgsmål, som jeg har arbejdet med i dette projekt, er den fundamentale kontrast mellem forskning og praksis, som Hammersley (2007) påpeger. Der er en modsætning mellem politiske og praktikers ønsker om hurtige løsninger, og forskningens evne (og vilje) til at levere disse. Forskningen er også udfordret af, at forskningsviden er kompleks og sjældent direkte tjener praktiske formål (Siraj-Blatchford et al [2006] 2012, s. 355). Forskning kan ikke, og skal ikke foreskrive, hvad praktikerne skal gøre, men hjælpe med at give det bedst mulige grundlag for praktikerne at træffe beslutninger på.

6.1 HANDLEPERSPEKTIVER

Jeg har i afhandlingen afgrænset mit studieobjekt, hvilket medfører at mange relevante temaer og aktuelle problemstillinger inden for den pædagogiske verden og uddannelsesforskningen falder uden for. Det er, som oven for, vigtige temaer, som vi inden for uddannelsesforskningen og forskning i dagtilbudspædagogik har brug for mere viden om.

Ledelse af inklusion i dagtilbud

Jeg har i en artikel med Lars Qvortrup behandlet diskussionen om hvordan inklusion defineres og hvordan det ledes (Næsby & Qvortrup 2014, artiklen ses som bilag b). For os at se er spørgsmålet ikke, om der skal ledes. Enhver daginstitutionsleder og pædagog er leder, og spørgsmålet er snarere, hvordan der skal ledes og med hvilken forpligtelse og engagement (Fullan 2003). Netop ledelse af pædagogiske institutioner og ledelse af inklusionsprocesser er et tema, der kunne forskes mere i.

I LSP-regi forskes der i, hvordan kommunale udviklingsprojekter kan gennemføres, så de overvinder udfordringerne i implementeringsprocesserne. Både de udfordringer jeg har været inde omkring i afhandlingen om indhentning og anvendelse af information fra forskningen, hvordan man kommer fra analysefase til

handlefase, og de, der falder uden for afgrænsningen i afhandlingen, især spørgsmålet om en form for værdibaseret pædagogisk ledelse, der kan sikre, at de ønskede forandringer bliver varige og skaber ny værdi. Lars Qvortrup og kollegaerne i LSP og i SERA⁵⁹ er i gang med det projekt, men der er ifølge uddannelsesforskningen belæg for og behov for, at der forskes mere i dette tema, især inden for dagtilbudsområdet, som nok stadig – på trods af en vældig opblomstring de seneste år – er underbelyst (jf. også fx Hargreaves & Fullan 2012).

Der kunne med fordel forskes i, hvilken betydning ledelsen har, for at der udvikles og implementeres målbare målsætninger, som der kan udvikles både institutionelle og individuelle kompetencer til at forfølge.

Evidens og forskningsinformeret praksis

Et andet særdeles aktuelt og relevant tema er evidensdebatten og spørgsmålet, som nævnt i perspektiveringen oven for, om, hvilke former for viden den professionelle pædagog dels kan finde, dels får formidlet fra forskningen og dels kan finde anvendelse for i såvel det refleksive som praktiske arbejde med udvikling af pædagogisk kvalitet. Her kan implementeringsforskningen bidrage med væsentlige forståelser af, hvordan disse processer foregår (Mitchell 2014).

Også forskning i transfer, eller vidensmobilisering som flere amerikanske og canadiske forskere foreslår (Levin 2013), er vigtig. ”Capacity Building” som begreb for udviklingsprojekter, der baserer sig på et fælles værdigrundlag og fælles mobilisering af viden, er stadig nyt herhjemme, men de foreløbige erfaringer, der er høstet i de projekter, der bygger på dette fundament, kan yderligere udforskes og funderes i en dansk uddannelses- og dagtilbudskontekst (fx Nordahl, Qvortrup, Skov Hansen & Hansen 2014).

I FLIK-projektet i Kristiansand⁶⁰ er modellen for Capacity Building inspireret af skoleudviklingen i provinsen Ontario i Canada. Det paradigme, der bygges på, kan sammenfattes i tre punkter (Nordahl et al 2014, s. 13):

- Fælles målbare målsætninger
- Individuelle og institutionelle kompetencer
- Evidensinformeret viden

Ifølge Nordahl et al (2014) udvikles viden af både praktikere og af forskere, men de gør det på forskellig måde og ud fra forskellige kriterier, fx om viden er sand, om viden virker osv.

⁵⁹ Scandinavian Education Research Alliance (SERA). LSP og SePU (Senter for Praksisrettet Uddanningsforskning) på Høgskolen i Hedmark og RCIW (Research and Capability in Inclusion and Welfare) på Högskolan i Borås.

⁶⁰ <http://www.lsp.aau.dk/index.php?id=9204>

Det er således både overvejelse og yderligere forskning værd at undersøge, om det såkaldte gab mellem teori og praksis, eller fx forholdet mellem teoretisk og praktisk viden i uddannelse og kompetenceudvikling, er en dikotomi, der gennem mange år har sløret blikket for, hvordan det kunne og burde håndteres. Der er måske ligefrem gennem tiden skabt en modsætning, der tager karakter af et dilemma (Dahlberg & Moss 2006; Siraj-Blatchford & Mayo 2012; 2 Levin 2013).

Som nævnt er mixed-methods designs gode til at undersøge, hvilke forskelle der kendetegner netop denne relation - eller relationerne, for der er flere, og de ses på forskellige systemniveauer. I den forbindelse tror jeg, det er nødvendigt, at forskeren arbejder tæt på praksis, sammen med praktikere, med en klar rollefordeling men i en fælles bestræbelse på at undersøge og udvikle praksis. Forskningen kan kortlægge og validere praksis, men forskningen kan ikke alene retfærdiggøre praktiske løsninger på praktiske problemer.

Analyse og intervention

Hos LSP's svenske samarbejdspartnere i SERA arbejdes der i samarbejde med praktikere på at etablere konkrete projektsamarbejder, hvor praktikerens og forskeren udvikler viden sammen, fra hvert sit ståsted, ud fra hver deres kriterier for viden (fx Norlund & Strömberg 2014). Modellen (figur 7) for analyse og intervention er opdelt i syv trin, hvor de syv trin eller faser er konsistent og logisk forbundet og hvor praktikerens beslutninger om handling følger af de identificerede behov (Norlund & Strömberg 2014, s. 3). Målet med samarbejdet er at udvikle praktikerens kapacitet og evne til at bruge viden, fx fra kortlægninger.

Figur 7. Model for forskerens organisering af indhold fra handlingsplan (Norlund & Strömberg 2014).

Staff evidence for identified needs (expected to be retrieved from the mapping part of the plans)	Explicitly identified needs	Needs expressed in the analysis section of the plan	Needs expressed in the action part (supposed to be a direct transfer from the column to the left)	Decisions on actions	The research-ers' comments	Assumptions, identified by the research-ers

Norlund og Strömberg eksemplificerer og anvender værktøjet i forhold til individuelle handleplaner. Det mener jeg godt, den kan anvendes til, men for at undgå den faldgrube at komme til at individualisere problemet, og i øvrigt også argumenteret ud fra uddannelsesforskningen (se artikel 3.6, fx Levin 2013; Hargreaves & Fullan 2012) mener jeg analysen skal foregå kollektivt. At mulige forandringer og effekter af analyse og udviklingstiltag skal baseres på et fælles værdigrundlag og fælles faglige argumenter, for at praksisudvikling bliver professionaliseret.

Forud for det fælles analysearbejde har praktikerne beskrevet hvilken praksis/ situation/ hvilket tema, der konkret er tale om.

De handlingsplaner, der tages afsæt i, og som er skrevet af praktikerne omfatter en

- Mappingsektion (kortlægning/ data/ eller fx opretholdende faktorer)
- Analysesektion
- Handlingssektion

I første kolonne indskrives et udvalgt problem fra observationer og/eller dokumentationer fra praksis. I et projekt med LP-modellen kan man indskrive de observerede opretholdende faktorer og resultatet af den pædagogiske analyse. Det kan beskrives, hvilken praksis/ situation/ hvilket tema, der konkret er tale om. De handlingsplaner, der tages afsæt i, og som er skrevet af praktikerne omfatter i dette projekt en mappingsektion, en analysesektion og en handlingssektion.

Hos Norlund og Strömberg (2014) er der tale om planer, der omfatter ét barn. I fx LP-modellen og i interaktionistisk perspektiv er det centralt, at selvom et barn er i fokus, er det læringsmiljøet og relationerne, der er centrale og som på et givent tidspunkt skal udvikles.

I anden kolonne ekspliciteres de identificerede behov, det vil sige, at den praksis, der beskrives i første kolonne, analyseres med henblik på at udpege de specifikke problemstillinger eller udviklingsbehov, der kan identificeres. Hvor den handlingsplan, der tages udgangspunkt i, kan være skrevet individuelt, er det centralt, at det analysearbejde, der indledes her fra, foregår kollektivt. Som Hargreaves og Fullan (2012) påpeger, er den sociale kapital (se også artikel 3.6) brændstoffet i pædagogerne læreproces.

I tredje og fjerde kolonne følges handlingsplanens opbygning, så der fra mappingsektionen ovenfor arbejdes videre med analyse- og handlingssektionen. Hvilke problemstillinger der er udpeget af pædagogerne, og hvordan de forstår dem, har de beskrevet i tredje kolonne, og de handlemuligheder, de ser og ønsker at iværksætte, beskrives i fjerde kolonne. Man kan sige, at processen skrider frem, fra

observation og praksisbeskrivelse til analyse og vurdering af praksis og videre over målsætning til didaktisk planlægning af et udviklingstiltag.

I femte kolonne indskrives de konkrete handlinger, altså hvordan pædagogerne har tænkt sig at intervenere. Sjette kolonne er der, hvor forskeren opsummerer, hvad pædagogerne har identificeret som problemstilling, og hvilken indsats der skal gøres for at løse problemet.

I syvende og sidste kolonne indskrives forskeren sin analyse af pædagogernes beskrivelser og antagelser. Med de beskrivelser pædagogerne har lagt frem, bliver det muligt for forskeren at analysere og vurdere, hvordan pædagogerne deskriptivt lægger deres praksis frem, hvordan de vurderer deres praksis, og hvordan de analyserer egen praksis. Den viser også, hvordan der opstilles mål for et udviklingstiltag, og hvordan det begrundes. Hele processen drøftes af pædagogerne og forskeren i fællesskab.

I projektet anvendes den opnåede indsigt til at udpege behovet for kompetenceudvikling (Nordlund & Strömberg 2014, s. 5), men det er også en beskrivelse af en måde, hvor praktikere og forskere kan håndtere et fælles udviklingsprojekt og arbejde med forskningsinformeret praksisudvikling.

Når pædagogernes handlingsplaner analyseres i fællesskab, udfordres praksis af forskningsviden. Forskeren fremlægger i sin analyse bud på mulige forståelser af de aktuelle problemstillinger, som kan udfordres: Hvilke teoretiske grundantagelser hviler planen på, hvilke didaktiske beslutninger indebærer den, hvilket værdigrundlag lægges til grund, hvilken form for viden bygger pædagogerne deres antagelser på osv. Skematikken kan i den forstand ses som et dialogværktøj.

Pædagogernes erfaringsviden og forskerens forskningsviden kommunikeres og reflekteres og i dialogen udpeges behov for professionsviden såvel som der faktisk udvikles professionsviden. Som dialogbaseret metode til analyse og intervention og som metode til kvalificering af intervention, opnås den gevinst, at praksis og praktikerens viden og forståelse udfordres og det behov for indhentning af information i form af forskningsviden, der afdækkes, vil kunne imødekommes. Ikke blot efterfølgende, i fx et udviklingsprojekts undervisnings- eller kursusrum, men med det samme.

Hvilke problemer, det rejser, eller hvilke fordele dette kunne medføre, i forhold til om det øger pædagogernes kompetence til at reflektere over og anvende viden fra forskningen, er det både meget spændende og relevant, at der forskes videre i.

Ifølge Grimen (2009) er kernen i evidensstækningen, hvordan den bedst dokumenterede forskning kan tilflyde praksis på en regulær og pålidelig måde (Grimen 2009, s. 205).

Men som det påpeges af bl.a. Hattie (2009) og Levin (2013), er der ingen garantier for, at selv de bedst dokumenterede metoder virker i en konkret pædagogisk praksis. Der kan fx være ”liten forskjell i dokumenterte virkninger mellom ulike pedagogiske metoder, men stor forskjell mellom lærere” (Grimen 2009, s. 206).

LP-modellen er utvivlsomt en god analysemetode. Den indfanger og dokumenterer praksis på flere systemniveauer og den indfanger interaktionerne mellem systemerne, fx (og især) interaktionerne mellem børnene, pædagogerne og læringsmiljøet. I princippet kan man med viden om opretholdende faktorer – mulighederne og begrænsningerne i læringsmiljøet – analysere såvel proximale som distale processer, og man kan analysere kvalitetstyper og dimensioner som processerne udspiller sig i.

I lyset af diskussionerne om brugen af evidensbaserede metoder i professionerne (Grimen & Terum 2009; Ogden 2013) peger Grimen (2009) på nogle hypoteser om, hvordan det påvirker pædagogen på individuelt niveau, at skulle følge en bestemt metode eller procedure for kompetenceudvikling, så som i arbejdet med LP-modellen.

Kompetente udøvere (professionelle pædagoger) har en erfaringsbaseret baggrundskompetence og faglig viden, der sætter dem i stand til at anvende analysemetoden, så den bliver relevant (nyttig) for dem i praksis. De udvikler – eller besidder allerede – relevante mentale modeller, der medfører, at de har en kritisk og fleksibel tilgang til viden.

At arbejde evidensbaseret betyder i denne forbindelse, at man bruger sin erfaring og faglige viden til ”kritisk at vurdere resultater, metode og kilde til den viden, man vil bygge sine beslutninger på” (Csonka 2014, s. 2). Så betyder det mindre, om analysemetoden kan siges at være manualbaseret eller ej (Grimen 2009).

Professionelle pædagoger tilpasser metoderne til sig selv, til institutionen, til børnenes behov og den konkrete kontekst (se også Buus et al 2012). Uprofessionelle pædagoger bliver afhængige af procedurerne og anvender metoder ureflekterede, fordi de mangler disse baggrundskompetencer (Grimen 2009), der sætter dem i stand til at bruge professionel dømmekraft.

Argumentet hos Grimen (2009) bygger på den empiriske præmis, at udøvereffekten i pædagogisk arbejde er høj, og at der kan arbejdes på at gøre det professionelle skøn mere tilregneligt og ansvarligt (Grimen 2009, s. 211). Det er en præmis, som nyere uddannelsesforskning dokumenterer og understøtter (fx Hattie 2009, Helmke 2013), selvom præmissen kan vise sig engang i fremtiden at være forkert.

Formålet med at bruge analysemetoder og viden fra forskningen er ikke at eliminere skønnen i professionsudøvelsen men at informere dette skøn, eller dømmekraften, så det/den professionaliseres.



7.0 LITTERATURLISTE

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013). <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>

Agresti, A. & Finlay B. (2009): *Statistical Methods for the Social Sciences*. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson International Edition. 4. udg.

Allan, J. (2012): The inclusion challenge. I Barow T. & Östlund, D. (red.): *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Höskolan Kristianstad.

Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.

Alenkær, R. (2011): Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I: Jensen, E. og Löw, O.: *Klasseledelse*. København. Akademisk Forlag.

Alexandersson, M. (2011): Att göra skillnad. I *Pedagogiska magasinet*, nr. 2. s. 28-33.

Andersen, F.B. (2012): SMTTE-model, tænkning eller praksiskonstruktion. I: *Ceptra-striben no. 12*. Aalborg: UCN.

Andersen, K.V. (2009): Fælles opmærksomhed. I: Næsby (red.) *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Odense: Servicestyrelsen.

Andersen, V.N. & Dahl, P.S. (2011) Programteori: Proces tracing som metode. I: *Ceptra-striben no. 9*. Aalborg: UCN.

Andersen, P.Ø. (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering*. København: Gyldendal.

Andersen, P.Ø. (2011): Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning – om videnscirkulation inden for det pædagogiske område. I: *Gjallerhorn nr. 13*. Viborg: VIAUC.

Andersen, S.Aa. (2007): *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt*. Social skriftserie, Den Sociale Højskole i Aarhus, nr. 8.

Andersen, S.C. (2005): Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser. *Dansk Sociologi* nr. 3/05.

Andersen, C.E.; Halmrast, G.S.; Østerås, B.; Otterstad, A. & Sansvik, N. (2013): Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer. I: *Første steg* nr. 2, s. 50–53. Oslo: Utdanningsforbundets tidsskrift for førskolelærere.

Andresen, B.B. (2011): Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. *PAIDEIA* nr. 1. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Andresen, B.B. (2013): *Pædagogisk analyse i dagtilbud – resultater af følgeforskning*. Aalborg: www.lp-modellen.dk.

Andresen, B.B. (2013b): Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse. *Ceptra-sriben* nr. 15. Aalborg: UCN.

Aristoteles (1981): *The Nicomachean Ethics*. London: Penguin Classics.

Bach, A. (2010): Mønsterbrydning i et ICDP perspektiv. I Sørensen, J.B. (red.): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.

Ball, S.J. (2006): *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Bandura, A (2004): Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*. 31(2) s. 143 - 164

Barnett, W.S. (1995): Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. Princeton, NJ: *The Future of Children* Vol. 5, No. 3.

Barton, L. (2005): *Special educational needs: an alternative look*. Upubliceret. Citeret i Allan 2012.

Bateson, G. (1973): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bauchmüller, R.; Gørtz, M. & Rasmussen, A.W.(2011): *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF.

Baustad, A-G. (2012): Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Nordisk Barnehageforskning* 5/2012 s. 1-21.

Becker, H.S. (1998): *Tricks of the Trade. How to Think about your Research While You're Doing it*. Chicago: University of Chicago Press.

Bennett, J. (2006): New policy conclusions from starting strong II- an update on the OECD early childhood policy reviews. *European Early Childhood Education Research Journal Volume 14, Issue 2*, Taylor & Francis.

Bennett, J. & Taylor, C. (2006): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Vol. 2.

Bergman, M.M. (2008): The Straw men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research. In: *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE Research Methods.

Biesta, G. (2007): Democracy, Education and the Question of Inclusion. I: *Nordisk Pedagogikk*, 27(1) s. 18-29.

Blæhr, M. & Næsby, T. (2009): "Identifikation af udsathed." I: Næsby, T. (red.): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical applications of attachment theory*. London: Tavistock/Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion*. CSIE, UK.

Bratterud, Å.; Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), pp. 568-586. American Psychological Association. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds)(2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol. 1, s. 119-158.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development*,

Volume one of the Handbook of Child Psychology. New York: Wiley, pp. 793-828.
I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds)(2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol. 1, s. 201-262.

Broström, S. (2007): "Læring og den kulturhistoriske skole". I Ritchie, T. (red.): *Teorier om læring. En læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005): *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Buus, A. M.; Grundahl, T. H.; Hamilton, S. D. P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U. N. & Wiberg, M. (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Rapport 3 — august 2012. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K & Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. 14:23. København: SFI.

Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010): *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.

Collin, F. (2003): *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Conrad, T. & Engsig, T.T. (2014): *Skolen I en reformtid – muligheder og udfordringer. Seriehæfte no 8*. Aalborg: UCN.

Csonka, A. (2014): *Viden vi kan stole på*. SFI Update, april 2014. http://www.sfi.dk/sfi_update_1404-12758.aspx

Dahler-Larsen, P. (2013): Seks positioner i forhold til evidens og det forhandlede forhold mellem dem. *Ceptrastriben nr. 15*. Aalborg: UCN.

Dahlberg, G. & Taguchi, H.L. (1994): *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Abingdon: Routledge Falmer.

Danermark, B.; Ekstrøm, M.; Jacobsen, L. & Karlsson J.C. (1997): *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. København: EVA.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige*. København: Clearinghouse – Forskningsserien.

Darsø, L. (2003): *En formel for innovation*. København: Børsen ledelseshåndbøger.

Digmann, A.; Bendix, H.W.; Jensen, J.P. & Engholm, K. (2006): *Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik*. København: Børsens Forlag/FTF.

Dyson, A. (1999): Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. I: Daniels & Garner (red.) *Inclusive Education*. London: Routledge.

Dyssegaard, C.B.; Søgaard Larsen, M & Tiftikci, N. (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: IUP, Aarhus Universitet.

Dysthe, O. (2009): Evaluering i klassen til støtte for læring. Hvordan bruge fællesskabet for at fremme læring hos den enkelte? *KvaN* nr. 85.

Ebsen, F.C. (2014): En metode virker aldrig på alle. *SL: Socialrådgiveren* 03/14.

Eckhoff, A. & Urbach, J. (2008): Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. I: *Early Childhood Education Journal*, 36:179–185. Berlin: Springer.

Engsig, T.T. (2012): Inkluderende støtteforanstaltninger. *Seriehæfte no 5*. Aalborg: UCN

Engsig, T.T. & Conrad, T. (red) (2014): Skolen i en reformtid – muligheder og udfordringer. *Seriehæfte no 8*. Aalborg: UCN

Engsig, T.T. & Johnstone, C.J. (2014): Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*. Routledge.

Esping-Andersen, G. (2008): Childhood Investments and Skill Formation. In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.

EU-Kommissionen (2011): *Førskoleundervisning og børnepasningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.

EVA (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskab*. Aalborg: Akademisk Forlag.

FN (1989): *Konvention om Barnets Rettigheder*. Udenrigsministeriet: BKI nr 6 af 16/01/1992 (Gældende).

Fullan, M. (2003): *Leading in a Culture of Change*. New York: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2013): *Motion Leadership in Action*. New York: SAGE Publications.

Gilje, N. & Grimen, H. (2004): *Samfundsvidenskabens forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner*. Aarhus Universitetsforlag.

Giudici C.; Rinaldi C. & Krechevsky M. (2001): *Making Learning Visible*. Reggio Children.

Glaze, A. (2013): How Ontario spread successful practices across 5,000 schools. Spreading Innovation. *Kappanmagazine no 45*.
<http://www.yrdsb.ca/Programs/PLT/Quest/Journal/2013-How-Ontario-spread-successful-practices-across-5000-schools.pdf>

Grimen, H. & Terum, L.I. (2009): *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: abstrakt forlag.

Grimen, H. (2009): Debatten om evidensbasering – noen utfordringer. I: Grimen, H. & Terum, L.I. (2009): *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: abstrakt forlag.

Hammersley, M. (red.) (2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.

Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013): Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *PAIDEIA 05*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Hansen, O.H. (2012): Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring. *PAIDEIA 03*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag. S. 54-65.

Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hargreaves, D. (2007): Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. I: Hammersley, M. (red.): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Harms, T. & Clifford, R. (1980): *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998): *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Hattie, J. og Anderman, E.M. (red.)(2013): *International Guide to Student Achievement*. New York og London: Routledge.

Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens autonomi*. Frederikshavn: Dafolo.

Heckman, J. J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children. *Science, New Series*, Vol. 312, No 5782.

Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Frederikshavn: Dafolo.

Hermansen, M. (2010): *Spilleregler i klassen*. Aarhus: Akademisk Forlag

Holm, C. (2011): *Mobilizing Knowledge in Denmark*. Knowledge Mobilization Project for the International Alliance. National Report – Denmark. Aarhus: DPU.

Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Hundeide, Karsten (2009): Diskurser, redskaber og kontrakter i børns udvikling; Et kulturpsykologisk perspektiv. I: Gulbrandsen, Liv Mette (red): *Opvækst og psykisk udvikling*. København: Akademisk Forlag. Kap. 10.

Hundeide, K. (2010): En kulturpsykologisk tilnærmning til forståelse av barns utvikling. I: Sørensen, J.B. (red): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.

Illeris, K. (2006): *Læring*. 2. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.

Illeris, K. (2009) Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 137-148. London: Routledge.

Illeris, K. (2012): *Transformativ læring og identitet*. København: Samfundslitteratur.

Iwaniec, D. (1995): *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester: Wiley.

Jahnsen, H. & Nordahl, T. (2010): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Lillegården Kompetansesenter.

Jensen, B. (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, V.B. (2012): Kreativitet skal læres i børnehaven. I: *Børn & Unge*, nr. 27.

Jensen, B.; Brandi, U.; Kousholt, D.; Berliner, P.; Yung Andersen, T.; Hellmund, G. & Holm, A. (2011): *Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 2. Baseline*. VIDA-forskningsserien, IUP/AU.

Jensen, A.S.; Broström, S. & Hansen, O.H. (2012): *Undersøgelse af sprogpædagogik (early literacy) i danske børnehaver*. Forskningsrapport. Aarhus Universitet og Lærerstandens Brandforsikring.

Jensen, B. & Bremberg, S. (2011): Fokus på nye former for kvalitet. *PAIDEIA 02*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Jonsdottir, F. (2007): Barns Kamratrelationer i förskolan. *Malmö Studies in Educational Sciences No. 35* Holmbergs, Malmö.

Juul, S. & Pedersen, K.B. (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. (Red). København: Hans Reitzels Forlag.

Jönhill, J.I. (2012): *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad I det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.

Kahr-Højland, A. (2009): *Læring er da ingen leg?* Ph.d. afhandling. København: DREAM/ SDU.

Killén, K. (2012): *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kirketerp, A. (2010): *Foretagsomhed kommer ikke af sig selv*. Undervisningsministeriet: Pionermagasinet 05.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. København: Akademisk Forlag.

Koch, A. Boye (2012): *Når børn trives I børnehaven*. Ph.d.afhandling. Odense: SDU.

Kornerup, I. og Næsby, T. (red.) (2014): *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo.

Korzybski, Alfred (1994): *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Forest Hills, NY: Institute of General Semantics, 5th edition 1994.

Kostøl, A. K. (2014): Barns medvirkning på egen barnehagehverdag. *PAIDEIA 07*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Kvello, Ø. (2013): *Børn i risiko*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Langager, S (2012): *ADHD og diagnosernes himmelflugt*. Danskernes Akademi. Vimeo.com. 02/03/12.

Larsen, A. (2011): Gode børnehaver giver børn bedre karakterer i 9. klasse. I: *Ugebrevet A4*, nr. 17 (08).

Larsen, M.S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T. H., Ploug, N., Kousholt, D., Sommersel, H. B. & Steenberg, K. (2013): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse Forskningsserien.2013:13. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press. S. 29-43.

Levin, B.; Qi, J.; Edelstein, H. & Sohn, J. (2013): *The Impact of Research in Education – an International Perspective*. Bristol: Policy Press.

Levin, B (2013): To know is not enough: Research Knowledge and its Use. *Review of Education*. Vol. 1, No. 1, February 2013, pp. 2–31. DOI: 10.1002/rev3.3001.

Lind, L. (2004): Relationers betydning i vuggestue og børnehave. I Ritchie, T. (red): *Relationer i teori og praksis*. København: Gyldendal.

Lolle, H. (2004): Multilevel analyse. En introduktion med eksempel. *Metode & Data* nr. 90 – 2004, s. 41-57.

Luhmann, N. (1968;2013): *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Gyldendal.

Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N. (2002): Inklusion og eksklusion, *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 3:1, s. 121-139. London: Routledge.

Luhmann, N. (2002): *Theories of Distinction. Redescribing the Descriptions of Modernity*. TW. Rasch (ed.). Cambridge: Stanford University Press.

Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N. (2007): *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger. B92.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Manchester Local Authority and the Department of Education at the University of Manchester (2012): *Manchester Inclusion Standard*. Manchester, UK.

Mandag Morgen & Trygfonden (2012): *Børneliv – ifølge danskerne*. Mandag Morgen og Trygfonden.

Marshall, N. L. (2004): The Quality of Early Child Care and Children's Development. I: *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), s. 165-168.

Mathiasen, S. H.; Madsen, L. B. & Heslop, S. L. (2008). *Kvalitetsmåling i et kvalitativt perspektiv: En undersøgelse af perspektiver på kvalitet og kvalitetsvurdering på dagtilbudsområdet*. København: Krevi.

Maturana, H.(1981): Autopoiesis, I: Zeleny, M. (ed.) [1981], *Autopoiesis: A Theory of Living Organization*. New York: North Holland, s. 21-33.

Melhuish, E. (2010): Why Children, Parents and Home Learning are Important. I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2006): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 1.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Inklusion og læring i praksis – Fortællinger fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 2.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Baggrundsrapport - fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 3.

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2011): *Lov om ændring af Dagtilbudsloven*. Lov nr. 275 af 5. april 2011(Historisk)

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013): *Dagtilbudsloven*. LBK nr 1240 af 29/10/2013 (Gældende).

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2014): *Serviceoven*. LBK nr 1023 af 23/09/2014 (Gældende).

Mitchell, D. (2014): *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge. 2.ed.

Monrad, M (2012): *Caring with Co-Workers : The Collegial Embeddedness of Emotional Labor*. Ph.d.afhandling. Aalborg: AAU.

Morken, I. (2008): *Normalitet og afvigelse*. København. Akademisk Forlag.

Mygind, J (2009): *Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til*. Information 15.maj 2009.

Nielsen, A. A. og Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.

Nielsen, J. (2008): Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.

Nielsen, J. (2009). Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab, i: Jensen og Løw (red) (2009). *Klasseledelse*, s. 167-184. København.: Akademisk Forlag

Nielsen, M.M. (2013): *Relations- og ressourceorienteret pædagogik*. ICDP. Frederikshavn: Dafolo.

Nielsen, A.; Larsen, D.O. & Quvang, C. (2013): *Inkluderende forældresamarbejde – en refleksionsmodel for udøvende professionelle*. UC Syddanmark og NUBU.

Nielsen, T.K.; Sommersel, H.B.; Tiftikci, N.; Vestergaard, S.; Larsen, M.S.; Ellegaard, T.; Kampmann, J.; Moser, Th.; Persson, S. & Ploug, N. (2014): *Forskningsskottlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse Forskningsserien.2014:9. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, T. (2009): *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Aalborg: LP-modellen/UCN.

Nordahl, T. (2014): Ole Hansen som kapacitetsbygger og kunnskapsmobiliserer i uddanningssystemet. I: Qvortrup, L. (red): *Inklusionens historie og aktualitet. Festskrift til en ildsjæl – Ole Hansen*, s. 73-86. Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T.; Sørli, A.M.; Manger, T. & Tveit, A. (2007): *Atfærdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. oplag.

Nordahl, T.; Nielsen, M.M. & Kristoffersen, K (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. Aalborg: LP-modellen/ UCN.

Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T.; Aasen, A. M.; Sunnevåg, A.K & Qvortrup L. (2012): *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Skov Hansen, L. & Hansen, O. (2014): *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune 2013*. Aalborg: LSP og FULM. Aalborg Universitet.

Nordenbo, S.E.; Søgaard Larsen, M.; Tiftikçi, N.; Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (1. ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag; Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.

Norlund, A. & Strömberg, M. (2014): *Can researchers and practitioners jointly develop an inclusive school practice?* Borås: RCIW. Paper til NERA konferencen i Lillehammer.

Nottingham, J. (2013): *Nøglen til læring – hvordan opmunter du og inspirerer til optimal læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. & Larsen, P.M. (1999): *Kvalificering*. Aalborg: Skipper Clement Seminariets Forlag.

Næsby, T. (2007): Mellem teori og praksis – de studerendes tværkontekstuelle læringsbane. *SocialXpress* nr. 4: 73-81. Aalborg: Skipper Clement Seminariets Forlag.

Næsby, T. (red) (2009): *Udsatte børn*. Odense: Servicestyrelsen.

Næsby, T. (red) (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Odense: Servicestyrelsen.

Næsby, T. (2012a): Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA 04*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Næsby, T. (2012b): Evaluering af fritidspædagogik. I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S (2012): *Innovativ evaluering*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby, T. (2012c) (red.): Er du med? Om inklusion i skole og dagtilbud. *Seriehæfte no 5*. Aalborg: UCN.

Næsby, T. (2013a): Brug af forskningsbaseret viden. LP-modellen som eksempel. *Ceptra-striben no.15*. Aalborg: UCN.

- Næsby, T. (2013b): *Inklusion i dagtilbud. Undersøgelse af LP-data 2011*. Forskningsrapport 1, FULM. Aalborg: Aalborg universitetsforlag (under review)
- Næsby, T. & Qvortrup, L. (2014): Hvad er inklusion, og hvordan leder man det? I: Ritchie, T. (red): *De mange veje mod inklusion*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Næsby, T. (2014a): *Inklusion og udviklingstiltag i LP-modellen*. Forskningsrapport 2. Aalborg: LP-modellen/ UCN
- Næsby, T. (2014b): Inclusion and development Initiatives in the LP-model in Danish Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research* (under review).
- Næsby, T. (2014c): Forskningsinformeret professionsudvikling. *Seriehæfte no 08*. Aalborg: UCN.
- Næsby, T. (2014d): Børns læring – et interaktionistisk perspektiv. I. Kornerup, I. & Næsby, T. (red.): *Pædagogens grundfaglighed*, s. 96-125. Frederikshavn: Dafolo..
- OECD/CERI (2004): National review on educational R&D: Examiner's Report on Denmark. (<http://www.oecd.org/dataoecd/56/21/33888206.pdf>).
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2012): *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Ogden, T: (2013): *Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge*. Aarhus: Klim (Norsk udgave 2012).
- Olesen, J. (red) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Olsen, H. (2008): *Holder Holdninger? Holdningsbegreber og holdningsmålinger*. København: Akademisk Forlag.
- Peavy, R.V. (2005): *At skabe mening – den sociodynamiske samtale*. Fredensborg: Forlaget studie og erhverv.
- Pedersen, C.; Larsen, M.B.; Kornerup, I. & Madsen, B. (2009): *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peirce, C. S. (1955): Abduction and induction. *Philosophical writings of Peirce, 11*. New York: Dover Publications.

Pettersvold, M. (2014): Demokratiforståelser og barns demokratiske deltagelse i barnehagen. I: *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, s. 127-147. Oslo.

Pianta, R.C.; Barnett, W.S.; Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009): The Effects of Preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. I: *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (2), s. 49-88.

Ploug, N. (2007): *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder*. København: SFI. Det nationale forskningscenter for velfærd.

Qvortrup, L. (2007): Læring i et vidensperspektiv. Læringens mysterium og former. I Ritchie, T. (red.): *Teorier om læring. En læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Qvortrup, L. (2012a): Inklusion – en definition. I: Næsby 2012 (red): Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole. *UCN Seriehæfte no 5*. Aalborg: UCN

Qvortrup, L. (2012b): *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2013a): Vidensamfundet – en teori om viden og vidensformer. I: Dorf, H. & Rasmussen, J. (red.) (2014): *Pædagogisk sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 285-306.

Qvortrup, L. (2013b): Skolen skal udvikles via viden og kompetencer. København: SFI: *Social forskning* 2/ 2013 juni.

Qvortrup, L. (2013c): *Hvordan nyttiggøre forskningsresultater? Uddannelsesforskning som eksempel*. NAFOL/DPU.

Qvortrup, L. et al (2014): *Inklusionens historie og aktualitet. Festskrift til en ildsjæl – Ole Hansen*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2014): Den moderne pædagog – dannelse, relevans og autoritet. I Kornerup, I. & Næsby, T. (red.): *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo. S. 11 – 26.

Qvortrup, L. & Hansen, O. (2013): Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia* 05. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Quennerstedt, A.; Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014): Forskningsetik I forskning som involverer barn. I: *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, s. 77-93. Oslo.

Rasmussen, E.W. & Gorm Hansen, P. (2005): *Forskning, der kan bruges – nyorientering af den pædagogiske forskning*. København: KL.

Rasmussen, J. & Holm, C. (2012): In Pursuit of Good Teacher Education: How Can Research Inform Policy? I: *Reflecting Education, Vol 8, No.2*: 62-71. London: Institute of Education. London University.

Ritchie, T. (red.)(2007): *Teorier om læring. En læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Ringsmose, C.; Jensen, A. & Olsen, M.E. (2009): Dagtilbud gør en positiv forskel. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 47, s. 123-131.

Robson, C. (2011): *Real World Research: A Ressource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Oxford: Blackwell Publishing. (3.ed.).

Sameroff, A.J. (red.)(2009): *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sammons, P. (2010): The EPPE research design: An educational effectiveness focus. I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.

Sammons, P.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Barreau, S. & Grabbe, Y. (2007): *Effective Preschool and Primary Education 3 - 11 Project (EPPE 3 - 11). Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. The EPPE 3-11 Research Team.

Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006): Five Preschool Curricula – Comparative Perspective. I: *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.

Samuelsson, I.P., & Carlsson, M.A. (2008): The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.

Sayer, A. (1992): *Method in Social Science. A Realist Approach*. 2.udg. London: Routledge.

Shaffer, R.H. (2000): *Beslutninger om børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schaffer, R.H.(2002): *Social udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Schaffer, R.H. (2004): *Børnepsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Seland, M. (2011): *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shavelson, R.J. & Towne, L. (2002): *Scientific Research in Education*. National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2001): *Pedagogical Quality in Preschool*. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Sheridan, S. (2007): Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), s. 197-217. London: Taylor & Francis
- Sheridan, S. (2009): Discerning Pedagogical Quality i Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.
- Sheridan, S. (2012): Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen. I: Miller, T.; Christensen, B. & Holm-Larsen, S.: *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Siraj-Blatchford, I. (2010): A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice. I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-l. (1999): Defining an Evaluating “Quality” Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20 (1), 7-18. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.)(2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, s. 77-90.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Taggart, B.; Melhuish, E.; Sammons P. & Elliot, K. (2003): *Technical Paper 10. Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London: Research Brief, October 2003
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.)(2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol. 1-4.
- Siraj-Blatchford, I.; Sammons, P.; Taggart, B.; Sylva, K. & Melhuish, E. (2006): Educational Research and Evidence-based Policy: The Mixed-method Approach of the EPPE Project. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.)(2012): *Early Childhood*

Education. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol. 4, s. 353-374.

Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K.; Sammons, P. & Melhuish, E. (2008): Towards the Transformation of Practice in Early Childhood Education: the Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project. I: *Cambridge Journal of Education*, nr. 38 (1), s. 23-36.

Smidt, J. (2011): Kritisk realisme. I: Larsen, S.N. & Pedersen, I.K. (red.): *Sociologisk leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.

Socialministeriet (2003): *Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. 2003/1 LSF 124. Socialministeriet.

Social-, Børne- og Integrationsministeriet (2013): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 1240 af 29. oktober 2013. Social-, Børne- og Integrationsministeriet.

Sommersel, H.B.; Vestergaard, S. & Søgaard Larsen, M. (2013): *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. København: Dansk Clearinghouse. Aarhus Universitet.

Spencer-Brown, G. (1969): *Laws of Form*. London: G. Allen and Unwin.

Spencer-Brown, G. (1979): *Laws of Form* (rev. ed.). New York: E. P. Dutton.

Stern, D.N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sunnevåg, A-K. (red)(2012): *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena. En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Oppdragsrapport nr. 9 – 2012.

Sunnevåg, A-K. (2013): Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Cepra-sriben no. 15*. Aalborg: UCN.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings From Pre-School to end of Key Stage 1*. Nottingham: DfES Publications.

Sylva, K. (2009): Quality in Early Childhood Settings. I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.

Søbstad, F. (2002): *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 02/02.

Søndergaard, P. L. (2008): Kreativ kompetence. *Tidsskriftet Gjallerhorn* nr. 7. Viborg: ViaUC.

Tanggaard, L.; Birk, R. & Ernø, S. (2012): *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet – et forskningsreview*. Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003)(red): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C.; Tashakkori, A. & Teddlie, C.B. (2004): The Analysis of Mixed Methods Data. I: *Foundations of Mixed Methods Research - Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Science*. London: SAGE Publications. Kapitel 11.

Tetler, S.; Quvang, C.; Skibsted, E & Larsen, V. (2014): *Oversigt over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik*. København: UC'ernes nationale arbejdsgrupper til LU13.

Thyssen, O. (2008): Organisationer og funktionssystemer. I: Tække, J. og Paulsen, M (red): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.

Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tække, J. & Paulsen, M. (2008) (red.): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.

Undervisningsministeriet (2013): Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 211 af 06/03/2014.

Uddholm, M. (2013): *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitions-makt*. Afhandling. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Acces and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Wad, P. (2000): Komparation i kritisk realistisk perspektiv. *Dansk Sociologi* 3/00. København.

Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: NCK.

Waldenfels, B. (1999): From Intentionality to Responsivity. I: Martino, D.J. (red.)(2003): *Phenomenology Today: The Schuwer SPEP Lectures 1998-2002*. Pittsburg: Duquesne University - Gumberg Library.

Valsiner, J. (1997): *Culture and the Development of Children's Action. A Theory of Human Development*. 2. udgave. New York/Chichester: John Wiley and Sons.

Valsiner, J. (2003): Beyond Social Representations. A Theory of Enablement. *Papers on Social Representations*, 12, s. 7.1-7.16.

Varela, F. J. (1979): *Principles of Biological Autonomy*. New York: North Holland.

Vedung, E. (1997): *Public Policy and Program Evaluation*. New Jersey: Transaction Publishers.

Werner, E.E. & Schmidt, R.S. (2001): *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*. London: Cornel University Press.

Wertch, J.W. (2008): From Social interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. S.Karger AG: *Human Development*, 51: 66-79. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds)(2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 77-96.

West, M. A. (1997): *Developing Creativity in Organisations*. Leicester, UK: British Psychological Society.

Woodhead, M. (2006): *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1982): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vygotsky, L.S. (1998): Imagination and Creativity in the Adolescent. I: RW Rieber (ed.): *The Collected Works of LS Vygotsky, volume 5: Child Psychology*. 151-166 New York: Plenum.

Vygotsky, L.S. (2004): Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7–97. M.E. Sharpe, Inc.

8.0 BILAG

Alle bilag er vedlagt på cd-rom. Interview, kortlægningsdata og statistikker (bilag c-e) er fortrolige.

Afhandlingen har ikke tidligere været underkastet bedømmelse.

Bilag a), beskrivelsen af litteratursøgningen, er udformet i samarbejde med Esben Linneman, Merete Sørensen og Martin Bayer til arbejdet med kvalitetssikring af pædagoguddannelsen (professionshøjskolernes rektorforsamling). Resultatet er pt ikke offentliggjort. Der publiceres i 2015 en rapport om kvalitetssikring af modulet: specialisering i dagtilbudspædagogik.

Bilag b), artiklen om inklusion, (Næsby & Qvortrup 2014) er publiceret som: Næsby, T. & Qvortrup, L. (2014): Hvad er inklusion, og hvordan leder man det? I: Ritchie, T. (red): *De mange veje mod inklusion*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Bilag a)	Fremgangsmåde ved litteratursøgning
Bilag b)	Artikel om inklusion
Bilag c)	Survey i LP-dagtilbud
Bilag d)	Interview
Bilag e)	Kortlægning LP-data 2011, faktoranalyser mv i SPSS

RESUMÉ

I denne ph.d. -afhandling undersøges hvad kvalitet i dagtilbud er. Der udvikles en kvalitetsmodel og med inklusion som kvalitetsparameter undersøges det, om kompetence- og udviklingsaktiviteterne i LP-modellen fører til højere kvalitet.

I projektet arbejdes med de LP-data, der er produceret i kortlægningen af arbejdet med LP-modellen i 130 dagtilbud over hele Danmark i 2011, og der arbejdes med interviews og med en survey. Data og dataproduktionen hviler på et mixed-methods design og bidrager med kvantitativ forskning på et område – det pædagogiske – der er domineret af kvalitativ forskning, og det bidrager med mere viden om, hvordan den professionelle pædagog kan arbejde informeret af forskning og der igennem udvikle sine professionelle kompetencer.

Resultaterne af projektet viser bl.a., at det er vanskeligt at transformere den viden, som er udviklet i arbejdet med LP-modellen, til konkrete forandringer i praksis, ligesom det er vanskeligt, at finde, vælge og anvende nye informationer, der kan kvalificere et udviklingstiltag. Baseret på surveyen vises, at der for 1/3 af deltagerne i arbejdet med LP-modellen i dagtilbud ikke skabes en forbindelse mellem den forskningsinformerede viden, der udvikles i LP-modellen, indhentning af information og et systematisk planlagt udviklingstiltag. En konsekvens heraf kan være, at der ikke udvikles professionsviden og ny praksis.